

# **Wurzeln und Ausläufer der Erlebnispädagogik**

**Zur Problematik körperzentrierter und naturbezogener  
Leitbilder in der Erlebnispädagogik**

# **Inauguraldissertation**

## **zur Erlangung des Doktorgrades**

**Vorgelegt im Februar 2010 von Michael Birnthal**

**Diese Dissertation wurde an der  
Humanwissenschaftlichen Fakultät im Department  
Heilpädagogik und Rehabilitationswissenschaften  
der Universität zu Köln angenommen**

**Gutachter: Prof. Dr. Dr. Hansjosef Buchkremer  
Prof. Dr. Klaus Fischer**

**Die Disputation fand am 8.6.2010 statt**

# INHALTSVERZEICHNIS

## **1) HINTERGRÜNDE UND GRUNDPROBLEME DER MODERNEN ERLEBNISPÄDAGOGIK**

### **1.1. Die Erlebnisgesellschaft in der Diskussion**

1.1.1.	Begriffsbestimmungen	5
1.1.2.	Ergebnisse soziokultureller Studien	10
1.1.3.	Sport in der Erlebnisgesellschaft	13
1.1.4.	Jugendliche Lebenswelten in der Erlebnisgesellschaft	15
1.1.5.	Lebenswelten in der Freizeitgesellschaft	19

### **1.2. Wurzeln der Modernen Erlebnispädagogik**

1.2.1.	Von der Aufklärung bis zur Kulturkritik	23
1.2.2.	Die Auswirkungen der Jugendbewegung	26
1.2.3.	Die Zeit der Reformpädagogik	27
1.2.4.	Der Einfluss der Lebensphilosophie	28

### **1.3. Erlebnispädagogik bei Kurt Hahn**

1.3.1.	Grundlinien Hahnschen Denkens	30
1.3.2.	Komponenten der Hahnschen Erlebnistherapie	31
1.3.3.	Die Stufen der Erlebnistherapie	33
1.3.4.	Kritische Würdigung der Hahnschen Erlebnispädagogik	36

### **1.4. Die aktuelle Situation der Erlebnispädagogik und des Abenteuersports**

1.4.1.	Die internationale Verbreitung der Modernen Erlebnispädagogik	38
1.4.2.	Geschichte und Medien des Abenteuersports	40
1.4.3.	Theoriekonzepte zu Wirkungsweisen der Erlebnispädagogik	47

<b>2.) <u>ERKLÄRUNGSANSÄTZE FÜR ERLEBNISUCHE UND ABENTEUERVERHALTEN</u></b>	<b>51</b>
<b>2.1. Psychologie der Emotionen des Risikoverhaltens</b>	<b>52</b>
2.1.1. Von Freude bis Manie	55
2.1.2. Von Nervosität bis Hyperkinetik	57
2.1.4. Von Ehrgeiz bis Fanatismus	58
<b>2.2. Psychoanalyse und „Angstlust-Theorien“</b>	
2.2.1. Extremsport aus der Sichtweise der Psychoanalyse	61
2.2.2. Die Position der Neopschoanalyse	67
<b>2.3. Bewusstseins- und Motivationspsychologische Ansätze</b>	
2.3.1. Die Position der „Flow-Theorie“	77
2.3.2. Abenteuersport als Reizsuche	85
<b>2.4. Der Thesen der Ur- und Grenzerfahrung</b>	
2.4.1. Grenzerfahrung und Humanistische Psychologie	90
2.4.2. Metaphorik, Archaik und Archetypik in der Erlebnispädagogik	96
2.4.3. Die Konzepte des „Vision Quest“	103
<b>3.) <u>ZUM PHÄNOMEN KÖRPERZENTRIERTER LEITBILDER IN DER MODERNEN ERLEBNISPÄDAGOGIK</u></b>	<b>110</b>
<b>3.1. Begriffsbestimmungen und Grundproblematik des Körperbildes in der Modernen Erlebnispädagogik</b>	<b>110</b>
<b>3.2. Zum Phänomen der Körperfixierung in der Erlebnisgesellschaft</b>	<b>113</b>
3.2.1. Symptome der Körperfixierung in der modernen Gesellschaft	113
3.2.2. Von der Körperdistanzierung und Körperdisziplinierung zur Körperfixierung	115
3.2.3. Zur Problematik des dichotomischen Menschen- und Körperbildes	121
<b>3.3. Symptome und Probleme eines mechanistischen Körperbildes</b>	<b>123</b>

3.3.1. Vom mechanistischen Körperbild im Leistungssport	124
3.3.2. Vom Zusammenhang von Erlebnispädagogik und aktueller Jugendszene	126
3.3.3. „Action-Hopping“ als gemeinsames Stilelement in Jugendszenen und Erlebnispädagogik	129
3.3.4. Vom Körperbild in ausgewählten und erlebnispädagogisch relevanten Jugendszenen	131
<b>3.4. Symptome und Probleme eines narzisstischen Körperbildes</b>	<b>142</b>
3.4.1. Das narzisstische Körperbild in der Funsport-Szene	142
3.4.2. Das narzisstische Körperbild in der Wellness und Fitness-Szene	153
3.4.3. Das Körperbild der erlebnispädagogischen „Psycho-Szene“	159
<b>4. <u>ZUM PHÄNOMEN NATURBEZOGENER LEITBILDER IN DER MODERNEN ERLEBNISPÄDAGOGIK</u></b>	<b>167</b>
<b>4.1 Zur Psychopathogenität erlebnispädagogischer Umweltbezüge</b>	<b>168</b>
4.1.1. Das Verschwinden der unmittelbaren Naturbezüge in der Erlebnispädagogik	168
4.1.2. Das Schwinden der sozialen Bezüge in der Erlebnisgesellschaft und Erlebnispädagogik	171
4.1.3. Vom Schwinden des natürlichen Zeitgefühles in der Erlebnisgesellschaft	174
<b>4.2. Zur Problematik der Naturbilder in der Modernen Erlebnispädagogik</b>	<b>180</b>
4.2.1. Die Artifizierung der Modernen Erlebnispädagogik	181
4.2.2. Das instrumentalisierte Naturbild in der Modernen Erlebnispädagogik	186
4.2.3. Die Problematik eines naiv-idealisierten Naturbildes in der Modernen Erlebnispädagogik	189
4.2.4. Die Problematik eines „wildnisorientierten“ Naturbildes in der Modernen Erlebnispädagogik	192
<b>5. <u>PERSPEKTIVEN EINER HUMANÖKOLOGISCHEN ERLEBNISPÄDAGOGIK</u></b>	<b>196</b>
<b>5.1. Grundlagen einer leibgerechten Erlebnispädagogik</b>	<b>196</b>
<b>5.2. Grundlagen einer naturgerechten Erlebnispädagogik</b>	<b>200</b>
<b>5.3 Facetten einer humanökologisch orientierten Erlebnispädagogik</b>	<b>205</b>
5.3.1. Das Schwinden der Erlebnisfähigkeit	205
5.3.2. Die 10 Kriterien einer humanökologischen Erlebnispädagogik	207

## LITERATURANGABEN

# VORWORT

Ein geflügeltes Wort unter Erlebnispädagogen lautet: „Erlebnispädagogik boomt nicht, Erlebnispädagogik wuchert!“ Dieser Ausspruch weist auf zweierlei hin. Einerseits hat die Moderne Erlebnispädagogik seit einigen Jahren eine unvorstellbare Popularität auf sämtlichen pädagogischen Feldern erreicht. Andererseits existieren bislang noch erstaunlich wenig Studien über Moderne Erlebnispädagogik im Sinne einer „kritischen Würdigung“.

Diese Arbeit hat es sich deshalb zum Ziel gesetzt, diesem Defizit konstruktiv zu begegnen.

Da das Bild der Natur und des Körpers das Handeln des Erlebnispädagogen maßgeblich prägt, soll eine Analyse der Natur- und Körperbilder in der Erlebnispädagogik im Vordergrund stehen.

Hierbei richtet sich der Blick vor allem auf die polare Tendenz der Erlebnispädagogik, die zum einen zu einem „verherrlichenden“ und zum anderen zu einem „beherrschenden“ Natur- und Körperbild neigt. Die Moderne Erlebnispädagogik steht somit vor dem Problem, zwischen den Vereinseitigungstendenzen hindurch eine maßvolle Orientierung zu finden. Eine Orientierung, die zwischen den Extremen eines erlebnispädagogischen Körperkults und Naturverherrlichung einerseits und einer Körperverdrängung und Instrumentalisierung der Natur andererseits einen „dritten Weg“ findet.

Diesen „dritten Weg“ der Erlebnispädagogik gilt es in dieser Arbeit zu entwickeln und zu skizzieren (s. Kap. 5). Dabei wird zunächst zu prüfen sein, wie die Moderne Erlebnispädagogik mit ihren Tendenzen entstanden ist. (Kap. 1) Anschließend soll eine kritische Analyse der „emotionspsychologischen Nebenwirkungen“ (Narzissmus, Illusionismus, Suchtstrukturen...) der Erlebnispädagogik folgen (Kap. 2), um auf dieser Basis eine sondierende Darstellung der körper- und naturbezogenen Leitbilder in der Modernen Erlebnispädagogik durchzuführen (Kap. 3 und 4).

Auf der Grundlage der daraus gewonnenen Erkenntnisse soll schließlich der Versuch unternommen werden, Bausteine für die Konstitution eines „dritten Weges der Erlebnispädagogik“ - einer „ökologisch-humanistischen Erlebnispädagogik“ - zusammenzutragen.

# **1. HINTERGRÜNDE UND GRUNDPROBLEME DER MODERNEN ERLEBNISPÄDAGOGIK**

## **1.1. DIE ERLEBNISGESELLSCHAFT IN DER DISKUSSION**

### **„Erlebnispädagogik“ im Spiegel von Nachschlagewerken**

Um eine fundierte Grundlage für diese Arbeit zu bilden, soll zunächst ihr zentraler Begriff, der Begriff der „Erlebnispädagogik“ untersucht und bestimmt werden.

Im Spiegel der lexikalischen Definitionen des Begriffes „Erlebnispädagogik“ wird ersichtlich werden, dass die einseitigen Körper- und Naturbilder der Erlebnispädagogik auch in den Nachschlagewerken ihren Niederschlag gefunden haben.

Der Aufschwung der Erlebnispädagogik lässt sich bereits durch einen Blick in die Lexika der letzten Jahrzehnte ablesen. Im „Wörterbuch der Pädagogik“ (Hehlmann 1971, 131) und im „Kleinen Lexikon der Pädagogik und Didaktik“ (Zöpfl 1986, 55f.) sind in der Tat recht einseitige und veraltete Vorstellungen von Erlebnispädagogik zu finden. In beiden Lexika wird Waltraud Neubert als Begriffsgeberin (in ihrer Dissertation „Das Erlebnis in der Pädagogik“ 1910) genannt, jedoch Kurt Hahn als Vater der Erlebnispädagogik nicht erwähnt. Nicht erwähnt wird ebenso die natursportliche Ausrichtung der Erlebnispädagogik. Stattdessen wird Emotion und Erlebnis gleichgesetzt und entsprechend wird die Erlebnispädagogik als „irrational“ abgelehnt.

Die „Deutsche Gesellschaft für Freizeit“ nennt dagegen Kurt Hahn als Gründer der Erlebnispädagogik und geht näher auf die weiteren Entwicklungslinien ein. (1986, 69f.)

In der „Geschichte der Pädagogik“ von Albert Reble (1989) wird die Geschichte der Erlebnispädagogik aufgezeichnet, vor allem jedoch die Reformpädagogik und wiederum Waltraud Neubert hervorgehoben. Kurt Hahn spielt bei Reble wiederum keine Bedeutung.

1995 unternimmt Buchkremer im „Handbuch Sozialpädagogik“ (Buchkremer 1995,

260) eine breite Darstellung des Werkes von Kurt Hahn. Die ersten grundlegenden differenzierten Definitionsversuche von Erlebnispädagogik werden dann von Gerd Stüwe im „Wörterbuch Soziale Arbeit“ (Kreft / Mielenz 1996, 168ff.) und Hans Georg Bauer im „Fachlexikon der sozialen Arbeit“ (Dt. Verein für private und öffentliche Fürsorge, 1997, 274) gemacht. Eine Erweiterung des erlebnispädagogischen Feldes über den natursportlichen Bereich hinaus schlägt dabei Bauer vor, der auch „künstlerisch-kreative und musische Erfahrungsprozesse“ (S. 274) mit einbezieht.

Michael Galuske dagegen mahnt dagegen in seinem „Methoden der Sozialen Arbeit“ (2009), in dem er sich eingehend mit dem Terminus Erlebnispädagogik auseinandersetzt, kritisch an, dass angesichts der Vielzahl der Anbieter „Qualitätskontrollen dringend geboten“ seien (S. 249).

Viel beachtet ist das dickbändige „Handbuch Heimerziehung“ des bekannten Pädagogen Peter Flosdorf (1999), in dem er der Erlebnispädagogik bescheinigt, dass sie die „wohl letzte pädagogische Insel in der Heimerziehung“ sei.

Ähnlich wohlwollend stellt sich der renommierte Erziehungswissenschaftler Jörg Ziegenspeck im „Pädagogik-Lexikon“ (Reinhold 1998) der Erlebnispädagogik gegenüber, wobei seine Bestimmung des Begriffes Erlebnispädagogik relativ kurz greift: „Erlebnispädagogische Programme – orientiert man sich an den vielfältigen vorfindbaren Angeboten – beziehen die natürliche Umwelt mit ein und verfolgen damit meist zugleich einen ökologischen Bildungsanspruch.“ (in: Reinhold et al. 1998)

## **Begriffsbestimmung: „Erlebnispädagogik“**

Obwohl der Begriff „Erlebnispädagogik“ nicht ganz glücklich scheint, hat er sich mit einem bestimmten Bedeutungshintergrund etabliert. Wesentlich für diese Arbeit ist jedoch, dass der Begriff nicht aus einem pädagogischen, sondern psychologischem Umfeld her stammt. Denn der Zweig der Psychologie wird sogar in der Regel definiert als Wissenschaft des Verhaltens und Erlebens. Die Schule des „Behaviorismus“ richtet dabei ihr Augenmerk auf das Verhalten, wobei die „Tiefenpsychologie“ sich auf das innere Erleben konzentriert. Erst die „3. Schule der Psychologie“, die Humanistische Psychologie die jeweiligen Einseitigkeiten beider Richtungen überwindet. Während auf der einen Seite die Tiefenpsychologie die Erlebnispädagogik zu sehr auf Triebe und undurchsichtige „Es-Schichten“ ausrichtet



und dabei in irrationale und mystische Ebenen abgeleitet, so erschöpft sich eine behavioristisch orientierte Erlebnispädagogik in den banalen Äußerlichkeiten des Erlebens. Wer lediglich auf den Kick, den Konsum von Erlebnissen und Sensationen setzt, ist im Grunde Abenteurer, Aktionist und Ad-hoc-Pädagoge. Nur in der Balance zwischen äußerem Eindruck, innerem Erleben und Reflexion des Erlebten als Ausdruck kann eine pädagogische Qualität entstehen, die den Begriff der „Erlebnispädagogik“ verdient hat.

(Die Konsequenzen dieser polaren Vereinseitigungen für das erlebnispädagogische Natur- und Körperbild soll in dieser Arbeit untersucht werden).

Vor diesem Hintergrund kann der Begriff der Erlebnispädagogik in folgender Weise gefasst werden: Erlebnispädagogik ist eine handlungs- und bewegungsorientierte Methode, und will durch intensive emotionale Lernprozesse, in denen der Lernende in primär naturnahen Räumen vor physische, psychische und soziale Herausforderungen gestellt wird, die Persönlichkeitsentwicklung des Lernenden fördern. (vgl. Heckmair / Michl, S. 102, 2004)

In dieser Definition wird das primäre Umfeld der Erlebnispädagogik genannt: der naturnahe Raum. Sicherlich sind in den letzten Jahren einige „Spielarten“ der Erlebnispädagogik entstanden, die außerhalb naturnaher Räume angesiedelt sind, wie „Zirkuspädagogik“, „Ropes-Course“, „City-Bound“ etc. Da die Qualität von Erlebnissen in naturfernen Räumen verschieden ist, kann bei diesen Spielarten mit Recht von einer sekundären Erlebnispädagogik, oder Erlebnispädagogik im weiteren Sinne gesprochen werden.

## **Begriffsbestimmung: Abenteuerpädagogik und verwandte Begriffe**

Die Verwendung des Begriffes „Abenteuerpädagogik“ ist zunehmend umstritten. Die Gründe hierfür sind vielfältig. Zum einen erinnert der Begriff allzu sehr an die Abenteuerspielplätze und Kinderladenbewegung der Flower-Power Zeit. Damals erkannten Pädagogen, dass den Kindern in den Großstädten nicht genügend adäquate Spielmöglichkeiten zur Verfügung stünden. Da diese Bewegung auch stark politisch motiviert war, distanzieren sich die heutigen Erlebnispädagogen, die in der Regel als unpolitisch einzustufen sind, von diesen Ansätzen.

Der wesentlichere Grund für die gängige Ablehnung dieses Begriffes liegt jedoch in der Auffassung, dass das Abenteuer pädagogisch nicht planbar und verantwortlich ist. Dies wird schon aus etymologischer Sicht deutlich. Die romanischen Sprachen kennen zwei Typen der Zukunft: eine planbare, voraussehbare „future“ (frz.) und eine unplanbare, die auf uns zukommt „l’avenir“ (frz.). Im pädagogischen Sinne verantwortlich ist allerdings lediglich die erste Form, denn das Aufsuchen von unplanbaren Risikosituationen widerspricht der Fürsorgepflicht eines jeden verantwortlichen Erziehers. (s. Heckmair / Michl, 2008, S. 100)

Schließlich wird auch der Begriff der „**Aktionspädagogik**“ gelegentlich verwendet. Allerdings wird die Bezeichnung „Aktionspädagogik“ der umfassenden Dimension des Gegenstandes nicht gerecht. Mit dieser Bezeichnung gerät die Erlebnispädagogik in die Gefahr, dass die äußerliche Dimension (die Aktion) gegenüber der innerlichen Dimension (dem Erleben) die Oberhand gewinnt. Die Folge wäre eine notwendige Verflachung und Veräußerlichung des Ansatzes. Zwar ist die Aktion das nach Außen Sichtbare, aber nicht das den pädagogischen Wert bestimmende Moment des Ansatzes. Vielmehr sind es die persönlichkeitsbildende Faktoren, die mit inneren Prozessen einhergehen (Überwindung, Stärkung des Selbstwertgefühls, Durchhaltevermögen, Mut, Zusammengehörigkeitsgefühl, Kooperationsfähigkeit). Nur durch die Einbettung der Aktion in ein pädagogisches Ziel und einen ethischen Rahmen erhält es den Charakter eines verantwortbaren pädagogischen Konstruktes. Insofern ist der Begriff „Aktionspädagogik“ zu kurz gegriffen.

## **Begriffsbestimmung: Handlungsorientierte Methoden**

Der Begriff des Handelns ist für die Pädagogik vor allem dann relevant, wenn er sich von dem Terminus des „Verhaltens“ unterscheidet. Denn der Begriff Verhalten ist vor allem von der psychologischen Schule des Behaviorismus geprägt worden. Der Behaviorismus richtet seinen Blick vor allem auf das äußere wahrnehmbare „objektive“ Handeln des Individuums. Der Begriff des Handelns dagegen impliziert auch die subjektive Seite des Verhaltens. In der Definition von Max Weber heißt es, dass Handeln sei „ein menschliches Verhalten..., wenn und insofern als der oder die

Handelnde mit ihm einen subjektiven Sein verbinden.“ (Weber 1972, 1). Beim Handeln wird vor diesem Hintergrund auch die Motivationsstruktur des Handelnden berücksichtigt, so dass sich das Handeln deutlich vom reaktiven Verhalten unterscheidet. Die Bezeichnung „handlungsorientiertes Lernen“ verweist darauf, dass der Pädagoge besonderen Wert auf das praktische Tun legt und sich von den Einseitigkeiten eines bloß rhetorischen und intellektuellen Belehrens abgrenzt. Allerdings finden sich in dem relativ offenen Begriff des handlungsorientierten Lernens zahlreiche unterschiedliche Ansätze wieder: Reisepädagogik, Theaterpädagogik, kreative Techniken, Planspiel, Selbsterfahrungslernen.

## **Begriffsbestimmung: Erlebnisgesellschaft**

Nachdem in den 80ern die Praktiker auf dem Felde der Sozialpädagogik erlebnispädagogische Methoden beruflich mehr und mehr eingesetzt haben, wurde der Erlebnisbegriff schließlich auch in der Psychologie und Soziologie vermehrt benutzt. Mit dem Buch „Erlebnisgesellschaft“ (1992) hat es der Bamberger Soziologie-Professor Gerhard Schulze auf den Punkt gebracht. Mit diesem Werk hat auch die Wissenschaft realisiert, dass es ein Streben nach Erlebnissen vor allem in der jungen Generation gibt, bzw. dass der Erlebniswert in unserer Gesellschaft ruckartig an Bedeutung gewonnen hat. Der Erlebniswert von Dingen scheint in unserer Zeit den Gebrauchswert von Dingen, die Nützlichkeit von Gütern und Dienstleistungen zu übertreffen. Aber nicht nur von Dingen, sondern die Betonung des Erlebniswertes schlechthin ist zu einem Kennzeichen für das Lebensgefühl breiter Schichten in der Bevölkerung geworden. Der Genuss des schönen Augenblicks, die Unmittelbarkeit als Prinzip und das Einkalkulieren des Risikos sind nach Schulze in der Erlebnisgesellschaft typische Merkmale. Diese Erlebnisorientierung, die Inszenierung des Lebens als schönes Erlebnisprojekt wird von Schulze als moderne Suche nach Glück verstanden. Das Paradigma der Erlebnisgesellschaft löst damit die alten soziologischen Modelle, bei denen es primär auf den wirtschaftlichen Wohlstand und soziale Reputation ankam (Ober-, Mittel- und Unterschicht) ab. Soziale Milieus sind unter dem Vorzeichen der Erlebnisgesellschaft nun vielmehr als Erlebnisgemeinschaften zu verstehen. Nicht mehr die bisherigen Zugehörigkeiten (Beruf, Stand, Schicht, Religion) aus der bürgerlichen Soziologie definieren die soziale Gruppe, sondern deren gemeinsame Erlebnisorientierung.

### 1.1.1. Ergebnisse soziokultureller Studien

Die gegenwärtige Moderne Erlebnispädagogik ist nicht zureichend verstehbar, ohne ihre Einbettung in den soziokulturellen und historischen Kontext zu kennen. Auch ihre problematischen Seiten, die Vereinseitigungen im Körper- und Naturbild, sind aus einer soziologischen Analyse heraus besser nachzuvollziehen. Da die fragwürdigen Bereiche der Erlebnispädagogik unmittelbar aus den Problemfeldern der heutigen Erlebnisgesellschaft abzuleiten sind, ist eine Untersuchung der Erlebnisgesellschaft geradezu unabdingbar. Eine eingehende kritische Darstellung der Erlebnisgesellschaft hat zudem einen entscheidenden Vorteil: die bereits vielfach unternommenen kritischen soziopsychologischen Studien über die Erlebnisgesellschaft (siehe G. Schulze 1993, H.G. Bauer 2001, Paffrath 2004) können auf ihren „Ableger“ Erlebnispädagogik – über den bislang kritische Studien fehlen (siehe Kreszmeier / Hufenus 2000, H.P. Royer 2003, T. Schott 2003) - angewendet werden können.

Noch 1986 wurde der Zustand der Gesellschaft unter dem repräsentativen Blickwinkel der vielfältigen Gefährdungen als „Risikogesellschaft“ deklariert. Der Autor des grundlegenden Buches, Ulrich Beck („Risikogesellschaft“; 1986), entfaltet ein soziologisches Panorama einer sich selbst gefährdenden Zivilisation. Einer Zivilisation, die von epochalen Umbrüchen erschüttert wird: wie im 19. Jahrhundert ein Umbruch von der verkrusteten ständischen Agrargesellschaft zur Industriegesellschaft stattfand, so würde sich nun eine Umwälzung in Richtung auf eine von Unsicherheiten und Risiken beladenen Moderne vollziehen. (Beck 1986, S. 209 ff.).

Der von Beck (1986, S.124) beschriebene „Fahrstuhleffekt“ hat dazu geführt, dass der Lebensstandard insgesamt angestiegen ist, und somit historisch erstmalig allgemeiner Wohlstand traditionelle Sozialmilieus wegschmilzt. Längst haben Freizeitsoziologen das Ende der herkömmlichen Arbeitsgesellschaft, in der die Freizeit zur Wiederherstellung der Arbeitskraft diene, konstatiert. In den Augen der Soziologen hat sich mit den 80er Jahren neben die Arbeitswelt eine mindestens ebenbürtige Welt, die Welt der Freizeit geschoben. Arbeit ist inzwischen nicht einmal mehr das halbe Leben, denn der Anteil des Arbeitslebens an der gesamten

Lebenszeit ist auf unter 50% gesunken. Vor 60 Jahren lag sie noch bei 66%. Auch die Urlaubszeit ist eine Errungenschaft des 20. Jahrhunderts, die es im 19. Jahrhundert noch nicht gab. Heute stehen dem Arbeitnehmer mehr als 30 Urlaubstage (ohne Feiertage) durchschnittlich zur Verfügung.

Im Zuge des Wertewandels der 70er und 80er Jahre hat die Berufs- und Arbeitswelt ihre Leitbildfunktion eingebüßt. Neue Orientierungspunkte werden zunehmend im Umkreis von Freizeit und Konsum gesucht: Die Identifikation mit der beruflichen Arbeit wird nur noch von einem Drittel der Bevölkerung als lebensstilprägend angesehen, wobei eine klare Mehrheit in dem "was ich mit der Freizeit anfangen" als Ausgangspunkt der Lebensgestaltung ansehen.

Der traditionelle Versorgungskonsument wird abgelöst vom so genannten "Erlebniskonsumenten", der weniger Befriedigung im Arbeiten und Geldverdienen findet, sondern bei dem Konsum zum Erlebnis wird. (s. Opaschowski, 1995, S. 126 ff.)

Unter den Stichworten "Konsumgesellschaft", "Freizeitgesellschaft", und "Erlebnisgesellschaft" hat sich in den letzten Jahren eine beträchtliche Fülle neuer soziologischer Literatur angehäuft. (vgl. Schulze 1993, Bauer 2001, Heckmair / Michl 2004)

In der Erlebnisgesellschaft hat sich das einzelne Gesellschaftsmitglied weitgehend von außengelakten Lebensweisen abgelöst und stellt das eigene Subjekt ins Zentrum seines Denkens und Handelns. Innenorientierte Lebenskonzepte dominieren gegenüber den auf Sachlichkeit, Arbeitsethos und Sozialität bauenden Lebensentwürfen der vergangenen Jahrzehnte. Als neuer Kristallisationspunkt dieser Lebensauffassung schält sich die Zentrierung auf Erlebniskonsum und die Stilisierung von Alltagsästhetik heraus. Die gemeinsame Ausrichtung ist dabei die Erlebnisrationalität, die Funktionalisierung der äußeren Bedingungen für innere Erlebnismaximierung.

Begleitsymptome einer auf die Spitze getriebenen Erlebnisfixierung sind die soziologisch hinlänglich portraitierten Phänomene der Entwurzelung, Sozialunfähigkeit und des Sinnverlustes. Mit Gerhard Schulze (1992, S. 17f.) lässt sich fragen: "Tritt nicht durch die volle Entfaltung des Erlebnismarktes Individualisierung in ein finales Stadium ein? Geraten nicht die letzten Reste von Gruppenerfahrung und Solidarität, die übrig geblieben sind nach dem Verschwimmen

ökonomischer Klassen, nach der Entstandardisierung der Lebensläufe, nach der Durchmischung der Wohngebiete, auf dem Erlebnismarkt in eine Zertrümmerungsmaschine, die nur noch den einzelnen als soziales Atom zurücklässt?... Aus der immer wieder scheiternden Erlebniskoalition ziehen sich die Menschen schließlich millionenfach in Lebensformen zurück, die sich mit perfekt eingerichteten Vergnügungskabinen vergleichen lassen - ist dies eine zutreffende Beschreibung gegenwärtiger gesellschaftlicher Tendenzen?“

Mit dem Trend der immer exzessiveren Nutzung der Attraktionen des Erlebnismarktes sind drei grundsätzliche Folgeerscheinungen verbunden:

- Zunächst ist eine quantitative Erhöhung des Erlebniskonsums festzustellen. (Mehr TV, Reisen, Kino...).
- Weiter ist das Phänomen der versuchten Erlebnisintensivierung durch Verkürzung der Erlebnisdauer beobachtbar. (Kurztrip, Kurzgeschichte, Kurzandacht, Schnupperkurse, „Action-Hopping“...)
- Schließlich kommt es durch Ausreizung der psychischen Aufnahmekapazitäten zu Erlebnisstress und vielerlei Überforderungssymptomen.

Durch das zugespitzte Bedürfnis, das Leben zu erleben und rückhaltlos zu genießen, entsteht die Angst, etwas zu verpassen. Daraus wiederum resultiert die Teufelsspirale der Erlebnissteigerung, an deren Ende unweigerlich der inflationäre Erlebniskollaps steht. Neuerdings wird es m. E. neben den „Burn- out- Patienten“, die durch Arbeitsüberlastung zusammengebrochen sind, auch eine zweite Spezies geben, die durch Erlebnisüberfrachtung gekennzeichnet sein werden. So lässt sich wohl darauf warten, wann in der Psychologie neben dem „workaholic“ der „funaholic“ entdeckt wird. (Zu den Folgen des narzisstischen Erlebniskonsums unter: 3.4.; 4.1.4.)

Es scheint, dass die erlebnisorientierte Grundeinstellung zu einem dominanten Merkmal der westlichen Gesellschaft geworden ist. Inwiefern hieraus Konsequenzen für das Körper- und Sportbild entstehen und dieses wiederum auf die Gestaltung der Modernen Erlebnispädagogik einwirkt, soll Gegenstand der nachfolgenden Untersuchungen sein.

### **1.1.3. Sport in der Erlebnisgesellschaft**

#### **A) Wellness, Spaß und sanfte Bewegungsformen**

Weltweit ist eine unübersehbare Zunahme des Interesses am modernen Sport sowohl in seiner "aktiven Form", durch ein Ansteigen der effektiven Zahl der Sporttreibenden, als auch in seiner "passiven Form", durch ein neu aufkeimendes Bedürfnis von Seiten der Medien, Wissenschaft und Wirtschaft, zu beobachten. In der Bundesrepublik sind momentan ca. 24 Millionen Menschen in den 80 000 deutschen Sportvereinen eingeschrieben. Dazu gesellen sich etwa 10 bis 15 Millionen Hobbysportler, die ihren Sport außerhalb der Vereine betreiben. (s. Becker, 1995, S.325)

Leitmotive für die Anhänger dieses Freizeitsports sind zum einen der Aufbau einer schönen Körperfassade ("beautiful people") und zum anderen die Herstellung psychophysischer Wohlbefindlichkeit. „Der Homo aestheticus wird in 4500 Fitness-Studios für seine anstrengende und schweißtreibende Maschinenarbeit mit seelischem Wohlbefinden und einer wohlgeformten Körperfassade belohnt. Aber auch Bio-Sono-Behandlungen und Myo-Liftings in Skin- Care Centers an deutschen Alpenseen, Thalassotherapie, Typberatung und Shiatsu in Gesundheitsfarmen in den Mittelgebirgen oder bei Beauty-Törns im Ionischen Meer sollen frische und ganzheitliche Vitalkraft bescheren.“ (Becker, 1995, S.326)

In dieser Hinwendung zu den modernen Fitness- und Wellness -Oasen drückt sich jedoch auch ein öffentlicher Einstellungswandel zum modernen Sport aus: wurde die Motivation zum Sporttreiben früher noch primär durch das Üben für eine bestimmte Sportart und die Freude an der Verbesserung der eigenen Leistung gespeist, so ist im Zuge der Wellness- Mode das Sporttreiben selbst zu einer Lebenshaltung geworden.

## **B) Trendsport zwischen Konsum und Kommerz**

Vor allem durch die in den Trend gekommenen Fitness- Center und Sportstudios wurde ein neuer Meilenstein in Richtung einer Kommerzialisierung des Sports eingeleitet. Mit abnehmender Attraktivität des organisierten Sports und des Vereinssports wuchs gleichzeitig die Nachfrage nach individualisiertem Sporttreiben. Reglementiertes Vereinssportwesen wird häufig ausgetauscht gegen ein lustbetontes "Sporteln" im Fitness-Center, zwischen Sauna und Solarium, Clubsesseln, Spiegeln und Teppichboden. Kommerzielle Sportzentren sprechen offensichtlich Zielgruppen an, die auch in anderen Freizeitmärkten begehrt und heiß umworben sind. Sie sind finanzkräftig, kommen aus großstädtischen Einzugsbereichen, sind jung und verfügen über eine überdurchschnittliche Bildung.

Die Kommerzialisierung des Sports bleibt nicht ohne Folge: Der Sportfan wandelt sich zum Sportkonsumenten. Aus Sport wird Konsum und aus Konsum Sport. Sport wird gebraucht und verbraucht. Sportkonsum gleicht dem Shopping zwischen einzelnen Sportarten (vgl. Rittner, 1987, S. 41; Opaschowski, 1995, S. 208) (1)

## **C) Facetten des „New World of Sports“**

An zwei Beispielen soll der augenscheinliche Umbruch von Sportarten dargestellt werden. Zum einen der Umbruch vom traditionellen Schwimmen und Baden zum modernen Erlebnisbad.

---

(1) Einen hohen Stellenwert, z.B. auch innerhalb der Werbeindustrie erreicht mittlerweile das Sportsponsoring. Seit Mitte der 80er Jahre konnte diese Branche große Zuwachsraten verbuchen. Waren es 1983 noch ca. 50 Millionen Mark, welche die deutschen Unternehmen in die Werbung mit dem Sport steckten, so wurden daraus im Jahre 1992 über 1,4 Milliarden Mark, was ungefähr drei Prozent der gesamten Werbung der deutschen Wirtschaft entsprach. Konzentrierte sich das Interesse der Massen nach der Begründung des DSB in den 50er Jahren noch auf die klassischen Sportarten, wie Turnen, Leichtathletik und Schwerathletik und Fußball, so genießen das höchste „Prestige“ modische Trendsportarten wie Surfen, Rollerskates, Beach-Volleyball, Mountainbike, Inlineskates, Streetball usw. und sind die unumstrittenen „Sponsorenlieblinge“. (s. Opaschowski, 1995, S. 205)



Herrschten noch vor 10 bis 20 Jahren die herkömmlichen Einheitsbäder mit den Einheitsausstattungen und Einheitsparolen von Ordnung und Sauberkeit vor, so hat sich das Bild der Badewelt grundlegend gewandelt. Öffentliche Badeeinrichtungen verloren in den letzten Jahrzehnten in der Bevölkerung an Attraktivität; sie wurden zunehmend als unpersönliche, bürgerfremde staatliche Einrichtungen wahrgenommen, vergleichbar anderer staatlicher Behörden wie Krankenhäuser, Schulen und Ämter.

Unterdessen konnte in den neu entstehenden Freizeit- und Erlebnisbädern festgestellt werden, dass die Badelust der Deutschen ungebrochen ist. Spartanische Schwimmanstalten wandelten sich zusehends in aufwändige Bade-Oasen, mit Riesenrutschen, Wasserfällen, Wildwasserbahnen, Inseln, Grotten und Bananenstauden. Musste sich früher der Besucher noch das an das Wasser gebundene Wohlbefinden durch das „Bahnschwimmen“ erarbeiten, so übernehmen in den modernen Erlebnisbädern Whirlpools, Sonnendecks, Massagedüsen, Blasenbäder und Entspannungsbäder diese Funktion.

So spiegeln sich auch in der konzeptionellen Weiterentwicklung des Bäderwesens die Symptome der Ästhetisierung und Stilisierung der Lebensweisen in der Erlebnisgesellschaft.

In vergleichbarer Weise könnten auch Sportarten aus dem Spektrum des Abenteuersports künftig Kristallisationspunkte für das *savoir vivre* der Erlebnisgesellschaft werden.

#### **1.1.4. Jugendliche Lebenswelten in der Erlebnisgesellschaft**

Da die Phänomene der Erlebnisgesellschaft auf Jugendliche eine besondere Ausstrahlung haben, sollen diese Bevölkerungsschicht gesondert ins Augenmerk genommen werden. Zudem sind die (in dieser Schrift weiter herauszuarbeitenden) Einseitigkeiten der Erlebnisgesellschaft an jungen Menschen, welche ihre Reifeentwicklung noch nicht abgeschlossen haben, stärker bemerkbar.

## **a) Jugend und Medien**

Neuartig an der heutigen Jugendzeit ist eine sich vergrößernde Kluft innerhalb der Jugendphase. Während sich der Beginn der Geschlechtsreife weiter nach vorne geschoben hat, sind in sozialer, emotionaler, geistiger und sprachlicher Hinsicht Reifungsverzögerungen festzustellen. Schon 10-jährige zeigen heute teilweise bereits pubertäres Gebaren. Andererseits zieht sich die Dauer der in die Jugendzeit gehörenden relativen Freiheit von Verantwortung bis weit in die 20er Jahre hinein. Zudem ist z.B. das Alter der Eheschließung und des Berufseinstieges stark nach oben gegangen. (1)

Parallel zu diesem Phänomen läuft die fortschreitende Technisierung und Mediatisierung der Kindheit und Jugend. Fernsehen, Video und Radio sind die konsensfähigste Freizeitbeschäftigung der heutigen jungen Generation. Laut einer Umfrage besitzen bereits 34% der 9-jährigen einen eigenen Fernseher und 25% der Grundschüler in Großstädten sieht regelmäßig indizierte Videofilme. (Glogauer, 1999, S. 3)

Die Psychologen Ulrich und Wolfram Eicke (1994, S. 67) fassen die Einflüsse der Medien in acht Bereiche zusammen:

- Auffallend an Fernsehkindern seien die Sprachprobleme, die von stundenlanger "Einwegkommunikation" herrühre.
- Sie seien unfähig, befriedigende soziale Beziehungen aufzubauen und mit anderen eine dauerhafte glückende Interaktion herzustellen.
- Sie besitzen nur geringe Konzentrationsfähigkeit und eine mangelhafte Frustrationsbereitschaft.
- Anscheinend verringert das Fernsehen gerade bei Schülern mit hoher Intelligenz die Leistungsfähigkeit erheblich.
- Die Initiativekraft des jungen Menschen wird paralysiert, was sich in einem relativ

---

(1) Vgl.: Zinnecker/Molnar 1988, S.196, Shell 1985/1, S.204-216, Shell 1992/2, S. 139

unoriginellen, wenig kreativen Freizeitverhalten widerspiegelt.

- Ihre Anstrengungsbereitschaft ist nur schwach ausgeprägt, da sie eine sofortige Bedürfnisbefriedigung gewohnt sind.
- Sie sind in überdurchschnittlichem Maße hyperaktiv, unruhig und nervös, was auf eine Überreizung der Sinne zurückzuführen ist.
- Sie sind für die Botschaften der Werbeindustrie besonders anfällig. Unbeachtet blieb bei dieser Auflistung jedoch der Aspekt, dass es sich beim Fernsehschauen um einen Vorgang handelt, der keine originalen, primären Erfahrungen bietet, sondern allenfalls Sekundärerfahrungen zulässt. Diese Feststellung ist besonders in unserem Zusammenhang bedeutsam, da das ausgeprägte Abenteuerverhalten auch als gestautes Bedürfnis nach Primärerfahrungen gedeutet werden kann.

## **b) Jugend und Gewalt**

Ein paradoxes Phänomen kennzeichnet die Lebenswelt unserer Jugendlichen: über die Medien sind sie einer immensen Reizüberflutung ausgesetzt, gleichzeitig aber durch dieselben Medien zu Passivität angehalten. Hinzu kommt durch die weitgehende Urbanisierung und die Verödung der großstädtischen Lebenskultur für Jugendliche eine allgemeine Erlebnisarmut. Erlebnisarmut jedoch ist, dem Kompensationsmodell folgend, die Triebfeder für nonkonforme Methoden der Erlebnisbefriedigung. "Altersgemäße Abenteuerlust kann, wenn nicht genügend Freiräume vorhanden sind, sehr rasch den Stempel der Delinquenz oder Kriminalität erhalten. Das baden-württembergische Innenministerium teilt mit, dass nach wie vor der Anteil der Jugendlichen und Heranwachsenden an der Gesamtzahl aller Tatverdächtigen (19,4%) etwa doppelt so hoch sei, wie ihr Anteil an der Gesamtbevölkerung (8,1%). Hierzu meint der ehemalige Innenminister Schlee: 'Das Ziel, Geld oder Sachwerte zu erlangen, ist oft zweitrangig, die Jugendlichen scheinen eher den Wunsch nach Anerkennung, Erlebnishunger und Abenteuerlust zu haben' (Stuttgarter Zeitung, 4.5.92)" (Antes, 1992, S. 13f).

Seit einigen Jahren sind die Ergebnisse der großen Umfrageinstitute über die Entwicklung der heutigen Jugend verschärft in den Blick der Öffentlichkeit geraten. So hat der SPIEGEL unter der Überschrift "Das Soziale löst sich auf" (1996, Nr.3) von einer eskalierenden Gewaltbereitschaft bei Jugendlichen geschrieben. Dabei stützte er sich auf die Ergebnisse der Bielefelder Forschungsgruppe um Wilhelm

Heitmeyer, die mit 1,2 Millionen Mark von der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördert wurde. Die Ergebnisse sind ernüchternd:

„18 Prozent der Teens und Twens haben ein Messer, einen Schlagstock, eine Gaspistole oder einen Gasspray bei sich. Die verbreitete Billigung von Gewalt bildet den Humus, auf dem die Jugendkriminalität gedeiht. 22 Prozent gestanden ein, dass sie in den zurückliegenden 12 Monaten prügeln, raubten, drohten, erpressten, einbrachen oder ihre Zerstörungswut an Dingen ausließen.“ (DER SPIEGEL 3/1996, S.103). (1)

Dass das besprochene gewaltbereite Verhalten bei Jugendlichen auch in einem engen Zusammenhang mit dem risikobetonen Verhalten von Jugendlichen steht, soll in einem folgenden Kapitel beleuchtet werden. (s. unter: 3.3.2.; 3.3.4.)

### **c) Jugendliche Ängste**

Eine Unzahl von Ängsten geißelt die modernen westlichen Industriegesellschaften, die nicht nur in den bereits beschriebenen Erscheinungsformen der „Risikogesellschaft“ festzumachen sind.

Konventionelle historische Instanzen der sozialen Wertsicherung, wie Bildungseinrichtungen, Familie und Kirche verlieren zusehends an Einfluss und hinterlassen schmerzliche Lücken bei der ideellen und sozialen Orientierung der Gesellschaftsmitglieder. Längst haben die herkömmlichen Sinngebungsinstanzen ihre frühere Erklärungskraft verloren oder sind im Wettstreit mit den populären naturwissenschaftlichen Deutungsmustern ins Hintertreffen geraten. Diesem existentiellen Vakuum zu entgehen, suchten Scharen westlicher Menschen alternative Weltanschauungssysteme und Glaubensgemeinschaften. Häufig endete diese Sinnsuche in den Armen düsterer Sekten oder im Strudel des Esoterikmarktes, der durch eine Fülle lockender Heilsangebote die Gläubigen zu einem weltfremden „Esoterik-Trip“ verführen kann.

---

(1) Eine ähnliche Sprache sprechen auch die Daten, die auf empirischer Basis von anderen Forschungsgruppen und Meinungsinstituten gewonnen wurden, so z.B. die Jugendstudie von Shell. Sie zeigt, dass in den alten Bundesländern „Gewalt gegen Personen“ von 2% der 13- bis 14- jährigen (6% im Osten), 4% der 15- bis 17 -jährigen und 1% der 18- bis 20- jährigen (Ost 4%) gutgeheißen wird. (Shell, 1992,1, S. 305; 2,S. 79).

Internationale Studien haben seit Ende der 70er Jahre außerdem zum Vorschein gebracht, dass Kinder und Jugendliche zusehends an konkreten oder irrationalen Zukunftsängsten leiden. Diese Ängste gehen über die privaten Ängste um die eigene Zukunft oder das berufliche Schicksal hinaus. Ihr Kern ist politischer Art und betrifft Probleme der Umweltzerstörung, der Friedenspolitik oder Entwicklungspolitik. (1)

Zur typischen Erlebnisweise der Jugendlichen gehört heute eine gesteigerte Sensibilität für globale Risiken und Bedrohungen und somit eine erhöhte Grundängstlichkeit als generelle Lebensstimmung.

### **1.1.5. Erlebniswelten in der Freizeitgesellschaft**

#### **a) Erlebnisreisen**

Bei einer 1997 vom Emnid -Institut durchgeführten repräsentativen Befragung der Bevölkerung nach ihrem privaten Haushaltsetat, zeigte sich, dass die Deutschen in allen Lebensbereichen sparen, mit einer Ausnahme: dem Reisen (Falksohn 97, S.25). 1997 unternahmen weltweit 567 Millionen Menschen eine Reise und gaben dabei eine Summe von 550 Milliarden Mark aus, was in etwa dem Bargeldumlauf in den USA entspricht. Von den 64,5 Millionen Urlaubsreisen der Deutschen führten zwei Drittel ins Ausland. Vor etwa 20 Jahren waren es noch weniger als die Hälfte gewesen. "Der touristische Vollrausch hat das Gesicht der Welt verändert und die Menschheit aufgeteilt in Völker, die Urlaub kaufen, und Völker, die ihn verkaufen." (Meyer—Larsen 1997, S. 35f).

---

(1) Bei einer repräsentativen Jugendlichen-Befragung in Niedersachsen, veranlasst vom niedersächsischen Kultusminister, äußerten 1985 77 Prozent der Jugendlichen Angst vor Umweltzerstörung. Fast das gleiche Ergebnis erbrachte die Shell—Jugendstudie von 1992, repräsentativ für die Bundesrepublik. 74 Prozent der Jugendlichen hielten es für sicher oder wahrscheinlich, dass Technik und Chemie die Umwelt zerstören würden. .

Der Wandel vom Freizeittrend des "Erholungsurlaubs" hin zum "Erlebnisreisen" lässt sich folgendermaßen skizzieren:

- 1984 fand eine Trendwende in Richtung auf kurzfristige Urlaubsplanung, flexiblerer Zeiteinteilung und Bestimmung des Urlaubszieles statt. (R. Jungk, H. Opaschowski, J. Krippendorf 1985)
- 1985 wurde der Kurzurlaub populär, der als Intensivurlaub in komprimierter Form die Erlebnisse einer längeren Reise ersetzen sollte.
- 1986 wurde die Urlaubsform der Intervalle herausgestellt, die das Intervallartige Urlaubsverhalten, das Wechselspiel von Fern- und Nahreisen -- 1987 wurde der Trend zum Individualtourismus prognostiziert, dem Reisen auf eigene Faust nach dem Baukastenprinzip.
- 1988 stellten die Reiseunternehmer fest, dass der Urlaubskomfort mittlerweile als Selbstverständlichkeit vorausgesetzt wird.
- 1989 standen die Wünsche von Globetrottern und Erlebnishungrigen nach dem Abenteuertrip im Mittelpunkt des Interesses.
- 1990 erklärt man das Bild vom Single-Reisenden zum Mythos, denn kaum einer wolle mehr alleine verreisen, zumal sich Singles immer häufiger bereits vor Reiseanbruch einen Reisepartner suchen würden.
- 1991 kam die Sehnsucht der Reisenden nach intakter Umwelt, idyllischer Landschaft und grünen Oasen zum Ausdruck. Angesichts der offenkundig gewordenen Beeinträchtigung der Umwelt durch den Tourismus erreichte der Wunsch der Urlauber nach "unberührter Natur" einen neuen - paradoxen - Höhepunkt. (s. Opaschowski 1995, S. 157 ff.)

Um konkurrenzfähig zu bleiben, müssen die Anbieter der Abenteuerreisen stets ausgefallener, schrillere und exotischere Angebote aus dem „Reisehut zaubern“:

"Zu Fuß unterwegs in der Arktis", (Das Gepäck muss an einigen Tagen sogar selbst getragen werden), "Elefantenwaschen in Indien" (nur für junge Gäste bis 33 Jahren), "Im Jeep durch die Sahara", "Auf Hundeschlitten in Grönland", "Auf Philippino—Safari zu den halbnackten Karinga-Männern und -Frauen und zu den Ilongo-Nomaden für die Pfeil und Bogen noch die wichtigsten Waffen sind", "Bei Kopfjägern und Kannibalen", "Steinzeit auf Ceylon", "Auf Kamelen durch Australien", "Mit dem Schlafsack auf dem Nil" oder per Hubschrauber zum "Survival-Training" in die

menschenleere kanadische Wildnis, gefordert bis an die “absoluten Grenzen psychischer und physischer Leistungskraft“ und anschließend “vom Alltagsstress kaum mehr zu erschüttern“.(Opaschowski 1995, S.74 ) (1)

Die heutigen Reisementalitäten sind Spiegelbilder unserer Erlebnisgesellschaft, orientieren sich an Trends des Abenteuer- Sports und sind selbst Modelle für Entwicklungsrichtungen der Erlebnispädagogik. (s. unter: 3.3.3.; 4.2.4.)

## **b) Die Erlebniswelt der „Center-Parcs“**

Geschichte und Konzept der Center-Parc gehen bis in die 30er Jahre zurück, als in St. Tropez ein erstes Feriendorf mit dem Namen „L’Ours blanc“ entstanden ist. Angeregt von dieser Idee gründete der Franzose Gerard Blitz im Jahre 1950 den ersten „Club Med“, die Mutterzelle sämtlicher folgender Clubs.

1986 ließ dann der Niederländer Piet Derksen zum ersten Mal ein Kuppeldach über einem Freizeitgelände errichten — der Center Parc war geboren. Das Wetter wurde ausgeblendet, die Landschaft klimatisiert und von politischen oder kulturellen Störfaktoren des Auslandes konnte man sich somit gut abkoppeln. So wurde der erste Center Parc im unwirtlichen Venlo an der deutsch—niederländischen Grenze gebaut, was nicht darüber hinwegtäuschen darf, dass das Klubkonzept der Exotik unter dem Glasdach weiterverfolgt wurde: unter der Glaskuppel finden sich Palmen, Papageien und Kakteen, die in einer subtropischen

---

(1) Der Tourismusforscher und Vordenker des „Sanften Tourismus“, Jost Krippendorf, wies schon 1984 in scharfer Weise auf die Probleme dieser Art des Reisens hin: “Heia Safari! Organisiertes, käufliches, keimfreies Abenteuer mit Vollpension, Katalogpreis und Risikoversicherung. Ein einmaliger Hit. Dabei wird überhaupt nicht bedacht, was die besuchte Bevölkerung davon hat, immer aufs neue entdeckt und bis in die Intimsphären beobachtet und ausgefragt zu werden. Die vorbeiziehende Touristenkarawane ahnt auch nicht, wie empfindlich sie das emotionale, religiöse, kulturelle, wirtschaftliche und ökologische Gleichgewicht der bereisten Gebiete und Menschen stören kann.“ (1984, S. 88)

Atmosphäre gedeihen, "Straßencafés", Spielhallen und ein wellenbewegtes Riesenbad. (1)

„Vielleicht heißen die wichtigsten Reiseveranstalter des 21. Jahrhunderts Microsoft und IBM, vielleicht gilt Fortbewegung dann als kauziges Hobby — und die Reiseziele sind digitale Repliken von naturidentischen Plagiaten.“ (Falksohn 97, S. 58) Dass dieses zynische Zukunftsszenario nicht ganz aus der Luft gegriffen ist, beweist die Popularität von Rekonstruktionen bedeutender Kultur- oder Naturdenkmäler. So locken manche artifiziellen Kulissenlandschaften oder Duplikate inzwischen mehr Besucher an, als die Originale. Beispielsweise besitzt die für den monumentalen Film "Die 10 Gebote" aufgebaute Kulissenstadt Karnack mehr Attraktivität als die wirkliche antike Tempelstadt. Oder ähnlich erstaunlich dürfte die immense Akzeptanz des Besucherduplikates der berühmten Steinzeithöhlen in Frankreich sein.

Nicht zu vernachlässigen ist auch die Pionierfunktion der Center Parcs für die Entwicklung von Abenteuersportarten, die häufig zunächst im Umfeld von Vergnügungsparks auftreten. Kein Disneyland, kein Rummel, kein Touristenclub, der nicht Abenteuersportarten aufzuweisen hat: Wasserskilaufen, Tiefseetauchen, Windsurfing, Fallschirmspringen, Drachenfliegen, Katapult-Shooting

Die modernen Formen und Techniken des Abenteuersports sind aber teilweise erst in der Vergnügungspark-Szene ausgereift, oder haben von hier den Weg in die Popularität gefunden. An dieser Stelle befindet sich der Berührungspunkt von Vergnügungsparks und Abenteuersport, Erlebnispädagogik - und dem Problem der „Artifizierung“ dieser Ansätze. (s. auch unter: 4.2.1.)

---

(1) Das aktuellste Superlativum in dieser Entwicklungsreihe befindet sich auf der japanischen Insel Kyushu und trägt den Namen "Seagaia-Komplex". Es stellt ein perfektes Freizeitzentrum mit höchster Komfortausstattung dar, das in noch nie erreichtem Maße verblüffende Imitate natürlicher Landschaften unter einer Glaskuppel versammelt. Von diesem Wunderwerk der Technik wird berichtet: "10000 Besucher gleichzeitig faßt die klimatisierte Anlage.. 85 Meter lang ist der Kunststrand, 200 Meter lang das hydraulische Dach. Alle 15 Minuten speit ein künstlicher Vulkan. Den Wellengang steuert ein Computer. Nur 400 Meter sind es bis zum Pazifik, etwa 150 Kilometer ist der 'Sawski Ski Dom' in Chiba von Tokio entfernt- Seagaias winterliches Gegenstück mit seiner 490-Meter- Abfahrt aus Kunstschnee.(GEO Spezial 1999, S.44 )



## 1.2. WURZELN DER MODERNEN ERLEBNISPÄDAGOGIK

### 1.2.1. Von der Aufklärung bis zur Kulturkritik

Die ersten deutlichen historischen Wurzeln der Erlebnispädagogik reichen bis ins 18. Jahrhundert zurück. Bevor nämlich 1910 der Begriff "Erlebnis" zum ersten Mal als eine wesentliche Kategorie in der Schulpädagogik auftauchte, fand eine deutliche Hinwendung zu einer erfahrungsgestützten Erziehung bereits am Ende des 18. Jahrhunderts statt. (1) Als Reaktion auf die Erziehung in der Epoche der Aufklärung, welche die Rationalität, den Erwerb humanistischer Bildung und die Aneignung strenger Memoriertechniken betonte, erhoben sich Stimmen, die die Emotionalität des Lebens wieder zu ihrem Recht kommen lassen wollten. Zu ihrem Wortführer machte sich **J.J. Rousseau**, der als Pädagoge und Philosoph als der Überwinder der Aufklärung und Vorbereiter der Romantik apostrophiert wird. Sein großer Erziehungsroman "Emile" wird mittlerweile von vielen Erlebnispädagogen hoch geschätzt, da er mit seinen Kernaussagen einen Lebensnerv der Modernen Erlebnispädagogik trifft. (s. Heckmair / Michl 1993)

Bereits der erste Satz des "Emile" beginnt mit der programmatischen Aussage: "Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers kommt, alles entartet unter den Händen des Menschen." (Rousseau 1975, S. 9)

Konsequenterweise hält Rousseau dann die Natur für die primäre Lehrmeisterin für seinen Zögling Emile. Belehrungen und Bücher hält er in seinem System der "negativen Erziehung" zunächst für sehr schädlich, von der Wissenschaft solle Emile nichts lernen, sondern sie erst dann erfinden, wenn er sie braucht. So ist für ihn das Unterrichtsprinzip der Wahl die Handlung und das Erlebnis: "Und denkt daran, dass ihr in allen Fächern mehr durch Handlungen als durch Worte belehren müsst."

---

(1) Der Begriff „Erlebnis“ wurde durch Adolf Jensen und Wilhelm Lamszus 1910 erstmalig in die pädagogische Diskussion eingebracht in deren Aufsatz: „Unser Schulaufsatz – ein verkappter Schundliterat“ (in: Heckmair / Michl, 2004, S. 34)

Denn Kinder vergessen leicht was sie gesagt haben und was man ihnen gesagt hat, aber nicht, was sie getan haben und was man ihnen tat.“ (ebd., S. 80) Geradezu modern klingt sein radikales Credo an das Erlebnisprinzip: “Nicht wer am ältesten wird, hat am längsten gelebt, sondern wer am stärksten erlebt hat. Mancher wird mit hundert Jahren begraben, der bei seiner Geburt gestorben war. Es wäre ein Gewinn gewesen, wenn er als Kind gestorben wäre, wenn er wenigstens bis dahin gelebt hätte“ (ebd., S.16).

Rousseau hat mit seiner Erziehungsutopie die Pfeiler errichtet, auf dem heute das Lehrgebäude einer Erlebnispädagogik ruht, die an eine antirationale, verklarte Natürlichkeit angelehnt ist.

Von dieser Richtung der Erlebnispädagogik wird auch immer häufiger ein amerikanischer Autor des 19. Jahrhunderts als Vordenker der Erlebnispädagogik proklamiert: **David Henry Thoreau** (1817—1862).

In der amerikanischen Philosophiegeschichte spielt er eine ähnliche Rolle wie Rousseau in der europäischen Geschichte der Pädagogik. In seinen beiden Büchern “Walden oder Leben in den Wäldern“ und “Über die Pflicht zum Ungehorsam gegenüber dem Staat“, hat er seine Erfahrungen als “Aussteiger“ dokumentiert. (Vgl.: Heckmair / Michl, 2004, S. 28) Mit seinen Ideen hat er nach dem zweiten Weltkrieg die Widerstands- und Friedensbewegung weltweit beeinflusst. Sowohl Mahatma Gandhi, als auch Martin Luther King, der Behaviorist B.F. Skinner (“Walden Two“) und Hermann Hesse beriefen sich auf ihn. Neuerdings ist der Romantiker Thoreau, der zeitweilig auch eine Privatschule leitete, von den Erlebnispädagogen als Erzieher wiederentdeckt worden.

Da Thoreau überzeugt ist, dass die Phylogenese in der Individualentwicklung des Menschen wiederholt wird, (1) empfiehlt er für die Erziehung, die Kinder zunächst einmal Jäger und Sammler sein zu lassen. “Man kann nur den Jungen bemitleiden, der nie eine Flinte losschießen durfte, er ist darum nicht humaner, nein, seine Erziehung wurde schwer vernachlässigt.“ (Thoreau 1971, S. 212).

---

(1) Thoreau wurde philosophisch sehr geprägt von dem bekannten amerikanischen Denker und Transzendentalisten Ralph Waldo Emerson, bei dem Thoreau sogar längere Zeit gewohnt hatte.

Auch er ist wie Rousseau überzeugt, dass die Natur die beste Lehrmeisterin des jungen Menschen sei. So basiert sein Erziehungsideal auf dem Lernen durch Versuch und Irrtum. Er vertraut der erziehenden und heilenden Kraft der Natur vollständig und glaubt, nur durch ein einfaches naturbezogenes Leben den Einflüssen der moralisch kranken amerikanischen Gesellschaft entkommen zu können.

Mit Rousseau und Thoreau sind zwei wichtige Vertreter einer romantisierenden Naturphilosophie beschrieben worden, die heute auf die Ausgestaltung der Modernen Erlebnispädagogik wesentlichen Einfluss haben. Erlebnispädagogik, die in betonter Weise die Selbstwirksamkeit der Naturerfahrung im erlebnispädagogischen Prozess hervorhebt, nimmt ihre Anleihen von Denkern wie Rousseau und Thoreau. (eine Problematisierung dieser Ansätze. unter 4.2.3; 4.2.4.)

Am Ende des 19. Jahrhunderts war es v.a. die sogenannte "Kulturkritik", die mit ihren Ansichten die Reformbewegungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts beeinflusste. Vehement wandten sich die Vertreter der Kulturkritik gegen die Folgen des technischen Fortschritts und der mit der Industrialisierung einhergehenden Verstädterung. Der Kulturkritik sind spezielle Merkmale der Bildungskritik immanent, die hauptsächlich von Nietzsche, Lagarde und Langbehn ausgearbeitet wurden.

In eindringlicher Weise hat **Friedrich Nietzsche** (1844-1900) das verwaltete preußische Schul- und Bildungssystem kritisiert und machte mit seinen Schriften und Reden Front gegen das Spezialistentum der "Bildungsmaschinerie". In seinen "Unzeitgemäßen Betrachtungen" geißelt er die einseitige Verkopfung durch ein falsch verstandenes humanistisches Bildungsideal und den Aberglauben, Tugenden seien lehrbar.

Die mit historischem Bildungsgut überfrachteten Gymnasien sind nach seiner Auffassung, "entweder zu Pflegestätten einer bedenklichen Kultur geworden, die eine wahre, das heißt eine aristokratische, auf eine weise Auswahl der Geister gestützte Bildung mit tiefem Hasse von sich abwehrt; oder sie ziehen eine mikrologische, dürre oder jedenfalls der Bildung fernbleibende Gelehrsamkeit auf, deren Wert vielleicht gerade darin besteht, wenigstens gegen die Verführungen jener fragwürdigen Kultur Auge und Ohr stumpf zu machen." (Nietzsche, 1964, S. 467)

Wie Oelkers (1989) und Ewald (1989) darauf hingewiesen haben, werden die Hauptrepräsentanten der Kulturkritik in ihrer Rolle als Wegbereiter der Reformpädagogik (und Erlebnispädagogik) überschätzt. Zumindest bei Lagarde und Langbehn sind zudem gewisse Zweifel in Bezug auf ihre staatsbürgerlich- völkischen Erziehungspositionen angebracht.

### **1.2.2. Die Auswirkungen der Jugendbewegung**

Einen weiteren Beitrag zur Entwicklung der Erlebnispädagogik lieferte die Jugendbewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Die deutsche Reformpädagogik hat von der bürgerlichen Jugendbewegung ihre entscheidenden Impulse erhalten. Ebenso hat sie in ihren Grundzügen die Praxis der Erlebnispädagogik vorweggenommen. Dass die Jugendbewegung von den Erlebnispädagogen nicht adäquat gewürdigt wird, hat m. E. vielerlei Gründe. Zum einen war die Jugendbewegung eine nahezu ausschließlich praxisbezogene Bewegung, die kaum eine umgreifende Theorie entwickelt hat. Schriften, die das eigene pädagogische Selbstverständnis behandeln, liegen weder bei den Pfadfindern, noch beim Wandervogel oder den Bündischen vor.

Zum anderen liegt auch heute noch eine nicht unbegründete Distanz zu dieser historischen Strömung vor, da die Verbindung verschiedener Gruppierungen der Jugendbewegung zur faschistischen Jugendarbeit während der Nazizeit offenkundig ist. (1) Andererseits wird von Seiten der Erlebnispädagogen ebenso kaum Kontakt zur Jugendbewegung gesucht. Ein mögliches Motiv dabei ist, die "Eigenständigkeit" und "Neuartigkeit" der "modernen" Erlebnispädagogik deutlicher zum Ausdruck zu bringen — um somit auch dem möglichen Verdacht zu entgehen, "alten Wein in neue Schläuche zu gießen".

---

(1) Die Beziehungen mancher Untergruppierungen der Jugendbewegung zur Nazi Herrschaft wurde z.B. dargestellt von: Krafeld, H.: Geschichte der Jugendarbeit. Weinheim, 1984.  
Oder: Dräger, H., 1993, S. 27 ff

Überblickt man den Ideenreichtum und Methodenschatz der Jugendbewegung von damals, fällt schnell auf, dass sich in der Praxis die Erlebnispädagogik von heute kaum davon unterscheidet. Was sich anscheinend geändert hat ist vor allem: Die Kommerzialisierung, die stärkere Ausrichtung auf kürzere und intensivere Aktivitäten und die Hereinnahme von Bestandteilen aus dem Feld des Abenteuersports.

### **1.2.3. Die Zeit der Reformpädagogik**

Nachdem die Epoche der Reformpädagogik v.a. durch Scheibe (1969), Nohl (1970) und Röhrs (1983) einen klaren geschichtlichen, geographischen und ideologischen Raster erhalten hatte, wurden in den letzten Jahren diese Randdaten in der Historiographie der Reformpädagogik verschoben. Diesbezügliche Arbeiten, die hauptsächlich von J. Oelkers geleistet wurden, sollen hier mit einbezogen werden.

Zwar wurde der Begriff "Erlebnispädagogik" in der Zeit der Reformpädagogik nie explizit gebraucht, doch waren "Erlebte Pädagogik" (Scharrelmann 1912) "Lebensschule", "Erlebnisunterricht", "Lebensgemeinschaft" (Neubert: Das Erlebnis in der Schule, 1925) damals gängige Formulierungen, die in der öffentlichen pädagogischen Diskussion vertraut waren.

Eine dominante Funktion bei der Ausbildung der "reformpädagogischen Erlebnispädagogik" wird allgemein der Kunsterziehungsbewegung zuerkannt. In dieser Bewegung trafen die Idee des Schöpferischen mit entwicklungspsychologischen Erkenntnissen über das kindliche Erleben zusammen.

Ab 1918 kam es zu einer vermehrten Inanspruchnahme erlebnispädagogischer Konzepte. Obwohl sie in der schulischen Wirklichkeit nicht Fuß fassen konnten, kam es zu vielfältigen Reformschulgründungen, denen eine erlebnispädagogische Grundausrichtung zu eigen war. Zahlreiche Experimente mit Schulfarmen, Heimschulen, Arbeitsschulen (v.a. durch Hugo Gaudig und Otto Scheibner) und Reformschulen, die expressis verbis vom staatlichen Curriculum abwichen und das Erlebnis ins Zentrum stellten, verliefen zwar de facto im Sande, hatten jedoch Eisbrecherfunktion. (Vgl. Oelkers 1993, S. 16f.)

### 1.2.4. Der Einfluss der Lebensphilosophie

In der Pädagogik des 19. Jahrhunderts sind deutliche Spuren der Mechanisierung und Formalisierung zu finden. Bereits bei Pestalozzi sind in seiner methodischen Ausarbeitung seiner Erziehungsidee Merkmale eines Schematismus zu finden. Dieses zergliedernde Element wurde verstärkt bei Herbart und besonders bei seinen Schülern angewandt, die das Formalstufenschema exzessiv durchführten. Trotz ihres darüber stehenden Zieles der Interessenweckung und der Einbettung in eine geisteswissenschaftliche und neuhumanistische Bildungstheorie, gelang es den Pädagogen des 19. Jahrhunderts nicht, den Schulalltag mit Frische und emotionalem Gehalt zu erfüllen. Als Reflex auf die im Wissenschaftsspezialismus und Historismus erstarrte bildungspolitische Situation, kam es um die Jahrhundertwende zu den mannigfaltigsten Reformströmungen. Ihre theoretische Unterfütterung erhielten sie z.T. aus den Anschauungen der sogenannten Lebensphilosophie.

Wie kaum ein anderer hat sich **Wilhelm Dilthey** (1833—1911) in ausführlicher und grundlegender Weise mit dem Erlebnisbegriff beschäftigt. Obwohl er in der Erziehungswissenschaft übereinstimmend als ein Hauptvertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik bezeichnet wird, steht eine gebührende Anerkennung seiner Verdienste für die Grundlegung der Erlebnispädagogik noch aus.

Aus seinen philosophisch - terminologischen Arbeiten lässt sich (nach W. Neubert, 1925) ein in sieben Aspekte differenziertes Erlebnisverständnis formulieren.

- 1) Das erste Erkennungsmerkmal des Erlebens nach Dilthey ist seine Unmittelbarkeit.

Im Gegensatz zu dem aus dem Denken geborenen Begriff, ist das Erleben eine Realität a priori, weder etwas Vorgestelltes, Gegebenes, oder Wahrgenommenes. Es tritt uns nicht von außen abstrahiert gegenüber, sondern wird vom Individuum selbst erfasst. Durch das Denken wird das Erleben erst gegenständlich, es erfährt hier seine Klärung.

- 2) Das Erleben stellt eine gegliederte Einheit dar und ermöglicht dadurch die rationale Analyse.
- 3) Es besitzt Totalitätscharakter, beansprucht also die Gesamtheit der psychischen Bandbreite. Außerdem werden im Erleben zugleich alle geistigen Grundrichtungen angesprochen, vom Ethischen bis zu metaphysischen Dimensionen.
- 4) Ein weiteres Merkmal ist der biographische Charakter des Erlebens. Jedes Erleben bewirkt nämlich einen Anstoß zur weiteren Entwicklung der Persönlichkeit, hat also stark prozessualen Charakter.
- 5) Den Charakter einer dynamischen Einheit erhält das Erleben dadurch, dass es gleichsam in Form eines dramaturgischen Bogens verläuft, in dem Beginn, Höhepunkt und Abschluss enthalten sind.
- 6) Am Ende eines Erlebnisprozesses, der den gesamten seelischen Zusammenhang gegliedert durchlaufen hat, steht ein gewisser Objektivationsdrang.
- 7) In dieser schöpferischen Kraft des Erlebens liegt auch der Zusammenhang von Leben— Ausdruck—Verstehen, der in Diltheys Philosophie eine zentrale Rolle genießt. Dilthey war es dabei ein großes Anliegen, dass dieser Weg auch in entgegengesetzter Richtung durchlaufen werden kann. So kann gleichermaßen von den Objektivationen des Geistes ausgegangen werden, denn die in eine Gestalt geronnenen Erlebnisformen wie Kunstwerke, Gedichte, religiöse Formen u.ä. können im Nacherleben wieder "flüssig gemacht" werden. (1)

Bemerkenswerterweise fand am Anfang des Jahrhunderts unter dem Einfluss der Lebensphilosophie eine Diskussion über die Grenzen des Erlebnisprinzips statt. Dabei wurde deutlich auf die Gefahren der Vereinseitigung der Erlebnismethode hingewiesen und ein Ausgleich durch die pädagogischen Prinzipien der Arbeit, der Übung und Gewohnheit gefordert. Leider sind die Erträge dieser wissenschaftlichen Bemühungen weitgehend in Vergessenheit geraten. An späterer Stelle soll auf die Resultate aus dieser Zeit zurückgegriffen werden. (s. unter: 3.4.; 4.1.2.; 5.: „Perspektiven“)

---

(1) Die ausführlichste Würdigung des Diltheyschen Erlebnisbegriffes liegt durch Waltraud Neubert's Dissertation vor: Das Erlebnis in der Pädagogik. Göttingen, 1925

## **1.3. ERLEBNISPÄDAGOGIK BEI KURT HAHN**

### **1.3.1. Grundlinien Hahnschen Denkens**

Obwohl Kurt Hahn übereinstimmend als „Vater der Erlebnispädagogik“ bezeichnet wird, hat er nur oberflächlich das Bild der schulischen Realität geprägt. Das von ihm entwickelte komplexe System von „Erlebnistherapie“ wird heute weitgehend nur noch als überkommenes pädagogisches Relikt, oder Steinbruch willkommener Theorien betrachtet. Dass es sich dabei um ein aufeinander abgestimmtes vernetztes Ganzes handelt, wird dabei gern übersehen.

Kurt Hahn (1886—1974) hat sehr früh seine Karriere als Politiker und Pädagoge begonnen und lange Zeit an seinem pädagogischen Konzept gefeilt. Obwohl Kurt Hahn nur wenige schriftliche Werke hinterlassen hat, ist seine Popularität und seine öffentliche Wirksamkeit weitreichend. Somit ist der pädagogische Geschichtsschreiber und Erziehungswissenschaftler sehr darauf angewiesen, von seiner pädagogischen Praxis auf sein pädagogisches Denken zurückzuschließen.

Als engster Vertrauter des letzten deutschen Reichskanzlers Prinz Max von Baden übernahm er in dessen Auftrag die Gründung und Leitung des Landerziehungsheimes Salem am Bodensee. Zu Beginn der 40er Jahre musste er vor den Nazis fliehen. Später gründete er, der es als charismatische Persönlichkeit verstand, Schüler, Kollegen und sein Umfeld für sich einzunehmen, noch eine Vielzahl weiterer Bildungseinrichtungen: Gordonstoun, Kurzschulen und Outward-Bound Schulen weltweit und das Atlantic College.

Nie bezeichnete Hahn seine pädagogischen Ideen als neu, revolutionär oder originell. Stets betrachtete er sich als „idealistischen Pragmatiker“ und Eklektiker. So verortete Röhrs seine pädagogische Position „im Schnittpunkt der geistesgeschichtlichen Linien von Plato und den englischen Public Schools über die Kulturkritik des ausgehenden 19. Jahrhunderts einerseits, sowie dem amerikanischen Pragmatismus in der Gestalt von William James bis zu den Landerziehungsheimen



— insbesondere in der Lietzschen Prägung — andererseits.“ (1966, S. 91) Somit ist seine pädagogische Leistung eher darin zu sehen, dass er aus bestimmten bereits vorhandenen pädagogischen Bausteinen in gekonnter kreativer Weise ein neues erzieherisches Gebäude aufrichtete.

### 1.3.2. Komponenten der Hahnschen Erlebnistherapie

Nach Hans G. Bauer (1983, S. 18 ff.) besteht die Konstruktion der von Hahn entwickelten Erlebnistherapie aus verschiedenen ineinander verzahnten Inhalten und miteinander korrespondierenden Methoden.

Zunächst beruht das gesamte Gebäude seiner Erlebnistherapie auf drei Grundpfeilern:

1. der Idee einer wertekonservativen sittlichen Erziehung oder Charakterbildung, die vor allem auf den Gedanken Platons fußt.
2. der Fiktion einer „Pädagogischen Provinz“, welche von Goethe, Plato, Pestalozzi und Lietz her stammt.
3. der Forderung nach einem „moralischen Äquivalent des Krieges“ für die Pädagogik, die er von W. James übernommen hat.

Der **erste Grundpfeiler**, die „sittliche Erziehung“, kann als Herzstück seines ganzen pädagogischen Wirkens bezeichnet werden. Der sittliche, charakterstarke Mensch stand bei ihm am Endpunkt seiner sorgfältigen erzieherischen Bemühungen. Diese Bemühungen kreisen allerdings entgegen der landläufigen Praxis viel weniger um inhaltlich moralische Belehrungen, viel mehr war er überzeugt, dass Tugenden nur im geringen Maß intellektuell beigebracht werden können. Die Kunst der pädagogischen Führung bestehe nun darin, den noch ungeformten Willen des Zöglings zu ergreifen und die positiven Ansätze zu wecken und zu stabilisieren. (Vgl. Pielorz, 1991, S. 52)

In einem frühen Referat von 1908 breitet er seine pädagogische Anthropologie aus. „Ich glaube mit Plato an die Macht der Erziehung. In jedem Kind schlummern gute

und böse Kräfte — ob sie geweckt werden, hängt von den Einflüssen der Umgebung ab. Zunächst kommt es auf Beispiele an, die zur Nachahmung stimmen. Seelische Kräfte, die sich lebhaft regen, verkümmern oder blühen auf, je nach dem ihnen zur Betätigung verholfen oder Betätigung versagt wird.“ (1968, S. 8)

Der **zweite Grundpfeiler**, die Idee der „pädagogischen Provinz“, geht bei Hahn auf Goethes „Wilhelm Meister“, auf Platos Akademie von Athen, auf Fichtes Vorstellung eines Erziehungsstaates und auf Hermann Lietz Landerziehungsheime zurück. (Vgl. Heckmair / Michl 2004, S. 37)

Alle diese Modelle der pädagogischen Provinz sind verbunden durch eine Reihe gemeinsamer Merkmale: a) das Streben nach einer vorbildlichen Lebensgemeinschaft, b) die Hochschätzung der künstlerisch—handwerklichen Fächer, c) die Orientierung an einer harmonischen Persönlichkeit und ein ganzheitliches Bildungsideal, d) der Rückzug in eine gewisse Abgeschiedenheit mit der Absicht, negative Einflüsse vom Kind fernzuhalten. (s. Hahn 1947, S. 498)

Der **dritte Grundpfeiler** wird in der Literatur als „moralisches Äquivalent des Krieges“ bezeichnet. Entstanden ist dieser Ausdruck 1910 durch William James' Aufsatz „The Moral Equivalent of War“, worin er zu einem „Feldzug gegen den Krieg“ aufruft. (1) (siehe: Heckmair / Michl 2004, S. 38). Bei Hahn hinterließen die darin geäußerten Gedanken eine tiefe Wirkung. „William James hat gegen Ende des vorigen Jahrhunderts die Herausforderung an Erzieher und Staatsmänner gerichtet: Entdeckt das moralische Äquivalent für den Krieg. Wenn Behagen und Gewinn, so sagt James, die beherrschenden Ziele im Frieden werden, dann bleibt ein elementares Verlangen unbefriedigt und liegt auf der Lauer: Die Sehnsucht, einer Sache zu dienen, an die man sich verlieren kann.“ (Hahn 1962, 5.36)

---

(1) In der Anthropologie von William James wird davon ausgegangen, dass alle unsere edlen Gefühle einer gewissen „Entladung“ bedürfen, d.h. in Handlungen freigesetzt werden müssten. Geschieht dies nicht, würden sie verdrängt werden und als dunkle lauernde Macht aufgestaut werden. Schließlich würden sie ungenutzt verpuffen oder in andere Impulse umgelenkt werden. (Vgl. James 1950)

Folgerichtig baut Hahn darauf seinen Erziehungsgrundsatz auf, die Jugendlichen daran zu gewöhnen durch regelmäßige Übungen, den Willen zu positiven Impulsen zu schulen. „Der Pädagogik erwächst daher die Aufgabe, in Friedenszeiten Gelegenheit zu ehrenvollen Entladungen dieser Emotionen zu schaffen.“ (K. Schwarz, 1968, S. 31f.)

Den Jugendlichen soll es nicht nur Gewohnheit werden, Hilfsdienste als moralisches Äquivalent des Krieges zu leisten, sondern es soll ihnen eine „Grande passion“ dafür anezogen werden. Da den Jugendlichen von Natur aus eine Anlage zu Helfen mitgegeben sei, müsse diese Neigung zu einer „giftlosen Leidenschaft“ kultiviert werden.

Später nennt er diesen Ansatz „Erlebnistherapie“, um zu verdeutlichen, dass es ihm bei der Schaffung des postulierten Äquivalentes zum Krieg um ein heilendes Element ging. (siehe: Schott, 2003, S. 227 f.)

### **1.3.3. Die Stufen der Erlebnistherapie**

Die erste von drei Stufen besteht aus den vier bekannten erlebnispädagogischen Hauptelementen (körperliches Training, Expedition, Projekt, Rettungsdienst). Sie stehen den „vier Verfallserscheinungen der Gesellschaft“ quasi als Heilmittel gegenüber. Als die vier Verfallserscheinungen der Gesellschaft sieht er:

**1) Mangel an menschlicher Teilnahme** („Verfall des Mitgefühls“): Die Temposteigerung des modernen Lebensstiles, die unziemliche Hast, das Jagen von Eindruck zu Eindruck erlaube einem nicht, zur Ruhe zu kommen. Unter einem Hagel schnell wechselnder Eindrücke wird die Fähigkeit zu tiefem Erleben und echtem Mitgefühl vermindert. Darüber hinaus wird persönliche Verantwortung heute immer stärker an karitative Einrichtungen abgegeben.

**2) Der Mangel an Sorgsamkeit** („Seuche der Schlamperei“). Symptome seien die „Selbstgefälligkeit“, „Unordnung“, „Nachlassen des Gedächtnisses und der Phantasie und ein Niedergang des Handwerks“ (vgl. Hahn 1958, S. 72)

“Das Handwerk erzog zur Beobachtung des Details; die Fertigfabrikation enthebt uns nicht nur dieser Beobachtung, sondern auch der Achtung vor und des pfleglichen Umgangs mit den Dingen“. (in: v.Hentig, 1966, S. 45)

**3) Der Verfall der körperlichen Tauglichkeit** ist für Hahn in den vielfältigen Symptomen der “Schwächung und Verweichlichung des Volkskörpers“ erkennbar. Dadurch sei die Ausdauer, die Grundlage der Überwindungskraft gefährdet. (1958, S.71)

**4) Der Verfall der Initiative**, den er auch “spectatoritis“, die “Zuschauerkrankheit“ nennt. Der weit verbreitete Hang nach Sensationen führe zu einer passiven Konsumhaltung. Dies mache den Menschen zu einem “teilnahmslos Beteiligten“, zu einem unmündigen initiativlosen Mitläufer.

Analog zu diesen vier Verfallserscheinungen hat er vier Hauptelemente in sein Erziehungssystem eingebaut:

a) Körperliches Training: Körperliche Tüchtigkeit und vitale Gesundheit bildeten die Voraussetzung für Hahns Erlebnistherapie. Primär war es für ihn die Leichtathletik, durch welche er die Schulung der Grundeigenschaften “Schnelligkeit, Ausdauer, Sprungkraft und Körperbeherrschung“ gewährleistet sah. In den Mannschaftssportarten soll die Kooperationsfähigkeit und das “bundesgenössische Handeln“ erworben werden. Später kommen zahlreiche andere Sportarten hinzu, insbesondere wurden diverse Natursportarten eingeführt.

Im Sporttreiben erkannte Kurt Hahn ambivalente Qualitäten: zum einen ein probates Mittel zur Verbesserung des Lebensgefühles und zur Charakterschulung; zum anderen warnte er aber auch vor Übertreibungen. Ein überzüchteter Sportkult würde zu “Seelentaubheit“ und Stumpfsinn führen, weswegen ausreichende Gegenkräfte vorhanden sein müssten.

b) Projekte: Urmodell des “Projektes“ ist die von Lietz eingebürgerte “Jahresarbeit“. Hierbei sollte der Schüler eine Aufgabenstellung mit altersgemäßem Schwierigkeitsniveau aus dem künstlerisch-praktisch-handwerklichen Bereich auswählen und innerhalb von einem Jahr bewältigen. Auch beim Projekt ging es Hahn viel weniger um das fertige Produkt, als vielmehr um die während des Prozesses gemachten Erfahrungen und die entwickelte „Leidenschaft des Schaffens“.

c) Expeditionen: (1)

Große Popularität in der Erlebnispädagogik besitzt das Hahnsche Element der Expedition. Für Hahn dient es dazu, den Verfall der Initiativekraft aufzufangen. Durch den hohen Aufforderungscharakter sollte der jugendliche Forschungstrieb und die Abenteuerlust angespornt werden. Jedoch sollten auch die Fähigkeiten des vorausschauenden Planens, Umsicht, Entschlusskraft, Zähigkeit und Widerstandsfähigkeit gefördert werden.

d) Rettungsdienst: Hahn ging es mit der Einführung des Rettungsdienstes um die Behebung des Mangels an menschlicher Anteilnahme. Doch zugleich ging es ihm auch um die Schaffung eines Mittels als moralisches Äquivalent des Krieges: Dieses Äquivalent sieht Hahn in der Leidenschaft des Rettens „sie entbindet eine Dynamik der menschlichen Seele, die noch gewaltiger ist als die Dynamik des Krieges. Das ist eine ermutigende Erfahrung, die immer wieder bestätigt worden ist.“ (Hahn, 1962, S. 36)

Das unmittelbare Erlebnis, gebraucht zu werden und im Dienst an dem Nächsten aufzugehen, lässt Jugendliche über sich hinauswachsen und hinterlässt nachhaltige Wirkungen auf ihre Persönlichkeitsentwicklung. (Hahn, 1962, S. 36. Vgl. Weber / Ziegenspeck 1983, S. 653 ff.)

Konsequenterweise hat Hahn in seinen Schulen verschiedene Rettungsdienste und Hilfsdienste in den Lehrplan aufgenommen: Bergwacht, Seenotrettung, Schulfeuerwehr...

---

(1) Expeditionen waren zur Zeit Hahns meist wagnishafte Reiseprojekte ins Ausland, mit Vorliebe auch in Entwicklungsländer (z.B. Kenia). Ziel war häufig das pädagogische Bemühen um gelebte Völkerverständigung. (Vgl: Friese 2000, S. 335)

### 1.3.4 Kritische Würdigung der Hahnschen Erlebnispädagogik

Hahn, der weder studierter Pädagoge noch Politiker mit Mandat war, hat nach seinen eigenen Aussagen kein neues pädagogisches Konzept geschaffen. Das Reizvolle seines Ansatzes liegt in der Bündigkeit, mit welcher verschiedene Einzelelemente zu einem organischen System zusammengesetzt wurden. Der Prägnanz und Kohärenz dieses Ansatzes ist es zu verdanken, dass Kurt Hahn, im Gegensatz zu vielen Ansätzen der Reformpädagogik, Erfolg hatte und sich durchsetzen konnte.

Seit Beginn der neuen erlebnispädagogischen Ära wurde in nur äußerst bescheidenem Umfang Kritik an seinem pädagogischen Werk geäußert. Davor wagte es vor allem Hartmut von Hentig, die pädagogischen Maximen von Kurt Hahn in Frage zu stellen. (in: Röhrs 1966)

Da Kurt Hahn ein konservativer Denker war, hob er die Schutzfunktion der Erziehung allzu stark hervor. Aus einer "educatio" sei bei ihm eine "conservatio" geworden, eine rein defensive Haltung gegenüber der modernen Kultur und Zivilisation. Erziehung sei in seinen Augen die Auswahl und sinnvolle Bereitstellung von gehaltvollen Erlebnisfeldern, wobei deren Selektion an bestimmte moralische Kategorien gebunden ist. Von einem extrem negativen Gesellschaftsbild ausgehend versuchte Hahn, sämtlichen schädlichen Einflüssen des modernen Lebens und der Urbanisierung auszuweichen und auf dem Land ein geschütztes Areal zu schaffen, in dem eine "Erziehung zu einer heilen Welt" gelingen kann. Für seine Erziehungsinstitute hatte Kurt Hahn einen umfangreichen Katalog von Schädigungen, Übeln und verderblichen Einflüssen aufgestellt, aus dem unverblümt hervorgeht, dass es ihm mehr um eine Erziehung gegen als mit der Gesellschaft ankommt.

Als fulminanter Geschichten- und Anekdotenerzähler verstand es Hahn, die Umwelt und gerade junge Menschen in seinen Bann zu schlagen, ihnen unvermittelt moralische Vorstellungen nahe zu legen, ohne die Instanzen des analytischen Denkens einzubeziehen. In dieser Hinsicht könne in Hahns Erziehungssystem ein drastischer Mangel an kognitiven Prozessen festgestellt werden. Stattdessen dominieren pädagogische Inszenierungen, die auf suggestive Wirkung setzen und

einer Regulation durch kritische Einsicht weitgehend entbehren. Hartmut von Hentig geht sogar so weit, den erzieherischen Ansatz von Kurt Hahn in die Nähe von einfachen behavioristischen Modellen der Konditionierung zu rücken (siehe: Friese 2000, S. 336 f.): "Charakterbildung ohne die kritische Erprobung der Tugenden, ohne Einsicht und also ohne Freiheit scheint mir das Gegenteil zu bewirken von dem, was sie will: Abrichtung, Reaktion auf das, was die Verhaltensforschung Auslöser nennt, Hilflosigkeit in Lagen, die einfach anders sind." (1966, S.50)

Hahn kann leicht vorgehalten werden, dass er mit seinem monumentalen erzieherischen Impetus, den jungen Menschen mit einem Szenario einschneidender pädagogischer Settings zu umgeben, teilweise zu weit gegangen ist. Seine Erziehungsanstalten gleichen "pädagogischen Waschanlagen", die den Schüler pausenlos bearbeiten und behelligen und die speziell auf ihren Erfinder, Kurt Hahn, geeicht sind. Konventionelles Unterrichten schätzte Kurt Hahn nicht besonders, ständig war er bemüht durch seine "platonische Incursion", spontane Hilfs- und Rettungseinsätze, tiefer in die Gemüter der Jugendlichen einzudringen. Gefährliche risikobeladene Situationen, Milieus von Bedrohung und Bewährung nutzte Hahn stets als moralisches Exerzierfeld, um die Lernschule in eine Erziehungsanstalt, notfalls eine "Heldenakademie" umzuschmelzen. Dass er dabei möglicherweise seine Mittel pädagogisch überdosiert hatte, konnte Hahn nie anrühren, denn er war der Meinung: "Wer sich mühselig Fertigkeiten aneignet und sie sorgsam und ausdauernd übt, Langeweile, Strapaze und Gefahr auf sich nimmt, alles, um bereit zu sein, dem Nächsten in Todesnot beizustehen, der bestätigt die Nächstenliebe und entdeckt die gottgewollte Bestimmung des Menschen." (O.J., S. 24).

Hahns Fixierung auf den Rettungsdienst wurde vielfach als konstruiert, kulturfremd, pathetisch, unehrlich und anmaßend erlebt. So kritisiert Hartmut von Hentig: "Dies (der Rettungsdienst, d. Verf.) enthält schon die Zeichen jener, wie mir scheint größten Gefahr der Hahnschen Charaktererziehung: sie hat unfreiwillig etwas Pharisäerhaftes. Die Gefahr der moralischen Selbstbespiegelung wird in keiner Maßnahme so deutlich wie in jenem vorhin erwähnten Trainingsplan. Man versichert, er sei so nicht gemeint. Aber er muss den jungen Menschen entweder zum befangenen Moralisten oder zum Zyniker machen." (1966, S. 56f.) Prekärerweise wurde in Hahns Erziehungsmodell der von ihm kritisierte schulische Drill nicht überwunden, sondern nur an eine andere Stelle geschoben, nämlich auf die Ebene

der moralischen Erziehung, wo er wesentlich gefährlicher wirkt. Denn Hahn ist es nicht schlüssig gelungen, ein bündiges Konzept seiner Werteerziehung zusammenzustellen. Seine Tugendkataloge besitzen daher etwas Pastorales, Pauschales und Undifferenziertes, das den Erkenntnissen heutiger Werteerziehung nicht mehr standhalten kann. (Vgl. Pielorz, 1991, S. 179 ff.)

## **1.4. DIE AKTUELLE SITUATION DER ERLEBNISPÄDAGOGIK UND DES ABENTEUERSPORTS**

### **1.4.1. Die internationale Verbreitung der Modernen Erlebnispädagogik**

Hochburgen der Erlebnispädagogik sind die englischsprachigen Länder, die immer stärker die europäischen Länder mit ihrem Ansatz der Erlebnispädagogik beeinflussen. Proportional gesehen besitzen die USA und England mit Abstand die meisten erlebnispädagogischen Einrichtungen und die größte Akzeptanz in der Öffentlichkeit. Beginnen z.B. in Deutschland erst seit einigen Jahren einzelne Hochschulen ihre Tore zaghaft der Erlebnispädagogik zu öffnen, so sind universitäre Ausbildungen in "Experiential Education" in den USA schon seit längerer Zeit eine Selbstverständlichkeit. Bahnbrechend war die USA auch mit ihren erlebnispädagogischen Programmen für Großstädte, welche unter der Bezeichnung "City- Bound" auch bei uns langsam Fuß fassen.

In der AEE, der "Association for Experiential Education" ist eine Vielzahl der unterschiedlichsten Vertreter der amerikanischen Erlebnispädagogik unter einem Dachverband organisiert. Wichtige Vertreter mit eigenständig konturiertem Profil sind z.B.:



“**Adventure Education**“, als ein Ansatz, der durch äußere Herausforderungen einen inneren Reifungsprozess der Teilnehmer in Gang setzen will. Da das kalkulierte Abenteuer nur ein Vehikel zu diesem Zweck darstellt, sind die Abenteuer-Arrangements sowohl in der Wildnis, als auch in der Großstadt durchzuführen.

Beim “**Adventure-based Experiential Learning**“ geht es stärker um einen therapeutischen Ansatz, der z.B. bei “Stress-Management“- Seminaren angeboten wird. Hier finden sich eher die einfacheren erlebnispädagogischen Methoden, wie die Interaktionsspiele, Sinnes- und Wahrnehmungsübungen oder Abseilen und der Ropes Course.

Das Pendant unserer “Ökopädagogik“ stellt in den USA die “**Outdoor Education**“ dar. Deren Ideen sind im deutschsprachigen Raum längst in die Konzepte der Umwelterziehung, Naturpädagogik oder Ökopädagogik eingeflossen. (1)

Auch die “**Outward Bound**“—**Bewegung** wurde zwar von Kurt Hahn initiiert, doch von einem englischen Reeder 1941 in Aberdovey / Wales konkretisiert. Hier fand diese Bewegung durch die große Anzahl an Landerziehungsheimen und Public Schools mit sportiver Ausrichtung einen günstigeren Nährboden. Heute beschäftigt der “Outward Bound UK“ 500 Mitarbeiter und erfreut sich eines Bekanntheitsgrades in der englischen Bevölkerung von ca. 80%. (s. Heckmair / Michl 1993, S. 49).

---

(1) Die ungeheure Beliebtheit der Erlebnispädagogik im angloamerikanischen Raum lässt sich nur unter Berücksichtigung spezifischer Bedingungen nachvollziehen: Der historische Kontext Amerikas als junge, offene, liberale und aufblühende Kulturgemeinschaft, die ihre Identität aus der Bewältigung existentieller und lebensgefährlicher Pioniersituationen errungen hat, prädestiniert diese Kultur zu einem Hang zum Abenteuer. Zudem ist der amerikanische Pragmatismus als Wissenschaftstheorie und Philosophie der entscheidende Bezugspunkt für das pädagogische Denken und Handeln in diesem Kulturraum. (Vgl.: Nasser 1993, S. 36)

Weit weniger große Öffentlichkeitswirksamkeit erreichen die erlebnispädagogischen Einrichtungen im kontinentalen Europa. Eine wesentlich schwächer ausgeprägte Vorliebe für Abenteuer- und Extremsport und stärker humanistisch-bildungstheoretisch orientierte Erziehungskonzepte regulieren den Markt der Erlebnis- und Abenteuer-Szene in höherem Maße als in den angloamerikanischen Ländern. War Erlebnispädagogik in der Anfangszeit in unserem Kulturkreis noch hauptsächlich eine Bewegung der Praktiker, angeregt in der Regel von Sozialpädagogen, Streetworkern, Heil- und Sonderpädagogen, so interessieren sich zunehmend auch Betriebspädagogen, Psychologen und Erziehungswissenschaftler für diese Disziplin. In der Betriebspädagogik besitzt die Erlebnispädagogik von der Erstausbildung über die betriebliche Personalentwicklung bis in die Manageretage als Führungskräfte-schulung hohen Stellenwert.

Dazugesellt hat sich in Deutschland längst eine Vielzahl von kommerziellen Anbietern, die sich entweder auf eine bestimmte Adressatengruppe oder ein bestimmtes Setting spezialisiert haben.

Insgesamt lassen sich von Kulturkreis zu Kulturkreis unterschiedliche Stile in Theorie und Praxis der Erlebnispädagogik festmachen, wobei die deutlichsten Differenzen zwischen den östlichen und westlichen Ländern vorliegen. Während in Amerika der Erlebnispädagogik ein hoher Grad an Institutionalisierung und Professionalisierung zukommt, existiert die Erlebnispädagogik in den osteuropäischen Ländern mehr oder weniger nur im Schatten der offiziellen Erziehungswissenschaft. Ihr praktisches Erscheinungsbild hat mehr „rustikalen“ Charakter und ist weniger an den Leitbildern des Survivals oder Abenteuersports orientiert.

#### **1.4.2. Geschichte und Medien des Abenteuersports**

Weder wäre der heutige Abenteuersport ohne die Moderne Erlebnispädagogik vorstellbar, noch umgekehrt. Zwischen beiden Bereichen bestehen gegenseitige Abhängigkeiten, die erhebliche Ähnlichkeiten in wesentlichen Elementen aufweisen. Eine bedeutende Verwandtschaft beider Bereiche besteht beispielsweise in der gemeinsamen Präferenz für körper- und naturbetonte Medien.

In einer Auflistung der heute gängigen Medien und "Disziplinen" der Erlebnispädagogik, sind fast ausnahmslos die Sportarten versammelt, die eine besonders hohe Körperbetonung aufweisen und / oder eine bemerkenswerte Nähe zu den Abenteuersportarten beinhalten. Zu den "klassischen Disziplinen" der Erlebnispädagogik werden gerechnet:

Bergwandern, Klettern und Abseilen, Skitouren, Höhlenbegehung, Kajakfahren, Schlauchbootfahren und Rafting, Fahrradtouren / Biking, Kuttersegeln, "Solo". (nach: Heckmair / Michl 1993, S.VI)

Um einen wesentlichen Unterschied dieser beiden Bereiche zu benennen, sei auf ein Charakteristikum des Abenteuersports hingewiesen: er besteht hauptsächlich aus "modischen" Kleinsportarten. Im Gegensatz zur Erlebnispädagogik mit ihrem Set an klassischen traditionellen Natursportarten, ist die Welt des Abenteuersport eine Ansammlung bunter, kreativer, sensationeller sportlicher Erfindungen, mit meist geringer Dauer.(1)

In viel höherem Ausmaß als es im Bereich der Erlebnispädagogik der Fall ist, wechselt der Extremsportanhänger seine Sportarten. Doch gerade diese Eigenschaft wird von deren Anhängern positiv beschrieben, nämlich als die „Vielseitigkeit eines Crossover - Sportlers“.

Im Vorwort seines Buches schreibt Tomlinson: "Der sogenannte Crossover—Sportler, der mehrere Sportarten beherrscht, ist der Idealtyp des Extremsportlers, und der Wechsel von einer Disziplin zur anderen wird durchaus gefördert.

Ein erfahrener Snowboarder entdeckt zum Beispiel, daß er Mountainbiking super findet, also kauft er sich ein Bike, um damit durch die Landschaft zu fegen. Irgendwann denkt er sich vielleicht, dass Windsurfen eigentlich auch eine tolle Sache sei, also lernt er Windsurfen.

---

(1) Im aktuellen "Standardwerk" über Extremsport (Joe Tomlinson: eXtreme Sports. 1997) wird eine ausführliche Auflistung von insgesamt 44 Sportarten angestellt.

Danach entschließt sich unser snowboardender, mountainbikender, windsurfender Sportler möglicherweise, noch Hängegleiten, Klettern, Rafting oder beliebig viele andere Extremsportarten auszuprobieren. Durch die Erweiterung seines sportlichen Repertoires wird er ein immer besserer Crossover— Sportler, und jeder weitere Extremsport kommt auch seinem Können in anderen Extremsportarten zugute, da er mit immer neuen Methoden und Tricks in Berührung kommt.“ (1997, S. 7)

Eine im Aufriss durchgeführte Geschichte des organisierten Abenteuersports zeigt, welche Abenteuersportlawine in der Mitte der 80er Jahre losgetreten worden ist. Zu dieser Zeit war der Abenteuersport noch einigen Randständigen der Gesellschaft vorbehalten, die bei der Ausübung ihres Hobbys eher belächelt wurden. Dann kamen jedoch zwei Dutzend abenteuerlustige Engländer auf den Plan, einen Verein, den “Oxford Dangerous Sports Club“, zu gründen. Einer ihrer Ideen war es z.B., mit einem englischen Doppeldeckerbus eine steile Skipiste in St. Moritz hinunterzurasen. Bekannt wurden Alain Prieur, der mit dem Motorrad auf der Olympiasprungschanze in Grenoble 84,30 Meter weit flog; Windsurfer, die den Atlantik überquerten, zum Nordpol fuhren, oder den Sprung mit dem Brett aus dem Flugzeug wagten. Selbst der Mount Everest wurde zum Hängegleiter—Startplatz; mit einem Ultraleichtflugzeug erreichte man den geographischen Nordpol und der Franzose Daniel Menguy schwamm die Strecke von Korsika bis zum Festland, 150 Kilometer in 46 Stunden. Ein anderer Franzose, der Bergführer Pierre Tardivel bricht sämtliche Rekorde des Steilwandfahrens. (s. Buchmann 1992, S. 9 f.)

In Oberschleißheim bei München wird 1989 die erste Bungee- Jump- Anlage in Europa eröffnet. Sein Betreiber, der Stuntman und “Meister der angespitzten Nerven“, Jochen Schweizer, managet heute (1998) einen Funkkonzern mit 20 mobilen Bungeeanlagen, mit House-Running, Body-Flying und Bull-Riding-Anlagen. (s. Raue 1998, S. 5)

Nicht viel später griff die Abenteuerlust auf weitere Teile der Bevölkerung über: Jugendliche entdeckten neue subkulturelle Stile, ihr ungestilltes Erlebnisbedürfnis zu befriedigen. Crash—Fahrten mit gestohlenen Autos, Airbag—Bumping, S—Bahnsurfen und andere waghalsige Aktionen waren die aktuellsten Herausforderungen für die großstädtische Jugend. (s. Buchmann 1992, S. 10)

Im Laufe der Zeit wurden die Abenteuersportarten immer vielfältiger, schriller und abwegiger. Der eine findet den “Kick“ als Geisterfahrer auf der Autobahn, der andere

beim “Power—Boat—Race“ oder neuerdings beim “Off—Road—Skating“, bei dem man mit einem “Grassboard“ eine Graspiste “herunterbrettert“. (s. “SPORTS“ 3/97, S. 106).

Um einen Überblick über die aktuellsten Extremsportarten zu bekommen, sollen im Folgenden repräsentative Beispiele “steckbriefartig“ aufgeführt werden:

Aktuelle Extremsportarten, die an das Land gebunden sind:

— **Indoor—Klettern:** Künstliche Kletterwände sind der momentan größte Verkaufsschlager. Ihre ursprüngliche Funktion als Trainingsnotbehelf für schlechtes Wetter wurde schon sehr bald überholt und zu einer eigenständigen Sportart weiterentwickelt. Seit 1987 finden internationale Kunstwand—Wettbewerbe statt; 1991 wurde in Frankfurt die erste Weltmeisterschaft ausgetragen und im selben Jahr wurde dem Sport vom IOK der olympische Status angeboten.

— **Abenteuerrennen:** Eine Unzahl von Ausdauerwettbewerben sind in den letzten Jahren ins Leben gerufen worden. Beinahe ein Klassiker ist dagegen der “Original—Triathlon“ auf Hawaii, der sogenannte “Ironman“ Neben den langen Strecken (3,9 km Schwimmen, 180 km Radfahren, Marathonlauf) ist die größte Härte das extreme Klima. Ein ungemein anstrengender und langwieriger Ausdauerwettbewerb ist der “Raid Gauloises“, der ursprünglich für eine Distanz von 650 km über 10 Tagesetappen konzipiert war. Die teilnehmenden internationalen Fünferteams müssen aufgrund der Herausforderungen der Natur sämtliche Register der Survival—Techniken ziehen.

— **Höhlengehen:** Ein Terrain, das sich Abenteuersportler, Speleologen und Erlebnispädagogen teilen. Während der Höhlenforscher ein wissenschaftliches Interesse mitbringt, reizt den Erlebnispädagogen die spezifische Herausforderung, die eine Höhle zu bieten hat, wobei sein Augenmerk z.B. auf die einzigartigen Möglichkeiten für pädagogische Übungen zur Sinnesschulung gerichtet ist. Der Abenteuersportler sieht die Höhle mehr als ein besonderes Feld um seinen sportlichen Ehrgeiz zu befriedigen.

— **Mountainbiking:** Auch hier sind offenkundige Anknüpfungspunkte zwischen Abenteuersport und Erlebnispädagogik vorhanden. Das erste Mountainbike—Rennen fand im Jahre 1976 statt, bereits ein Jahr später wurde das erste spezialisierte Chrom—Mountainbike erfunden und 1983 begann die serielle

Herstellung dieser Fahrräder. Bei den internationalen Wettbewerben werden verschiedene Disziplinen angeboten, vom "Cross—Country" bis zum "Downhill"—Abfahrtsrennen, bei dem 100 km/h gefahren werden. Wie auch beim Skifahren ist beim Biking eine Jagd nach Geschwindigkeitsrekorden ausgebrochen. Auf Schneepisten mit einer Spezialverkleidung versehen, sind die ersten Speedbiker bereits mit 200 km/h gemessen worden. Auch hier tritt deutlich zum Vorschein, dass die Natur für den Extremsportler lediglich als "Unterlage" zur Ausübung der privaten Sportinteressen dient. (siehe auch unter: 4.2.2.)

Weitere Extremsportarten auf dem Lande, kursorisch aufgeführt: Extrem—Inline—Skating, BMX—Fahren, Extrem—MotoCross, Land— und Eissegeln, Mountainboarding, Skateboarding, Snowboarding, Schneeschuhtouren, Extrem—Skifahren, Straßenrodeln.

#### Extremsportarten mit dem Element Wasser:

— **Windsurfen:** Diese Sportart ist zu einer der beliebtesten Fun— und Abenteuersportarten avanciert. Ihre Anfänge gehen bis ins Jahr 1965 zurück, als kalifornische Wellenreiter das Surfbrett mit einem Segel ausrüsteten. Schon bald ging ein Windsurfer—Fieber um die Welt, das bis heute den "American Way of Life", Modestile und die Pop—Musik wesentlich mitprägte. Auch in der Erlebnispädagogik hat diese Sportart eine Rolle gespielt, ohne allerdings zu sehr in den Sog der surfereigenen "easy—living—Strömung" zu geraten.

— **Freediving:** Ziel des Freediver-Sports ist es, in möglichst große Meerestiefen vorzustoßen. Dabei schaffen es heute die Spitzentaucher minutenlang (ohne Sauerstoffgeräte) unter Wasser zu bleiben und in Tiefen bis zu 127 Meter abzustiegen. Einige Erlebnispädagogen haben auch das Sporttauchen entdeckt und bieten dafür spezielle Schulungen und Kurse an. Da das Tauchen an den Sportler höchste physische und psychische Anforderungen stellt, zählt es zu den tückischsten und gefährlichsten Sportarten.

— **Regatten:** Unter den Regatten befinden sich die Disziplinen der Mannschaftsregatten, Einhandregatten und jeweils unterschiedliche Streckenlängen und Routen. Legendär geworden sind z.B. die "Trophée Jules Verne" und die "Whitbread Race" als Mannschaftsregatten. Bei der "Trophée Jules Verne" gilt es, eine Weltumsegelung in weniger als 80 Tagen zu meistern. Segeln zählt bei den Erlebnispädagogen zu den "Dinosauriern", mit denen die moderne

Erlebnispädagogik "groß geworden" ist.

\_ **Wildwasserfahren:** Eine sich zunehmender Beliebtheit erfreuenden Variante des Befahrens reißender Flüsse, stellt das "River—Rafting" dar, bei dem im Schlauchboot auch gefährlichere Wildwasserstrecken befahren werden.

Weitere Extremsportarten im Medium Wasser: Barfußwasserski, Jetskiing, Distanzschwimmen, Motorbootrennen Schnorcheln, Speedsailing, 'Trifoiling, Wakeboarding.

#### Extremsportarten im Medium Luft:

--- **B.A.S.E.—Jumping:** Die Abkürzung B.A.S.E. steht für "Building", "Antenna Tower" (Funkturn), "Span" (Brückenspannweite) und "Earth". B.A.S.E.—Jumper stürzen sich von den bezeichneten Bauten, um den Nervenkitzel zu erleben, den Fallschirm noch rechtzeitig für die Landung zu öffnen. Wer von jedem der vier Standpunkten gesprungen ist, erhält eine offizielle B.A.S.E.—Nummer. Allein in den USA sind bis heute viele Tausend B.A.S.E.—Nummern vergeben worden — obwohl in diesem Land das B.A.S.E.—Springen aus Sicherheitsgründen verboten ist und mit hohen Strafen belegt wird.

--- **Bungee—Jumping:** Durch den Bericht eines Reporters inspiriert, entwickelte der bereits erwähnte "Dangereous Sports Club Oxford" in den 70er Jahren (1) das Bungee-Jumping, das sehr schnell in Amerika viele Anhänger fand und schließlich 1987 durch den Eiffelturmsprung des Neuseeländers Hackett in die Schlagzeilen geriet.

--- **Segelfliegen:** Fliegen , als Traum, der die Menschheit schon immer faszinierte, wird in den mannigfaltigsten Variationen von Abenteuersportlern genutzt. Eine sehr alte, klassische Form ist das Segelfliegen, das als Sport 1920 von Deutschen eingeführt wurde.

---

(1) Die Wurzeln des Bungee-Jumping sind jedoch bei einer Eingeborenenkultur auf Pentecoste/ Neue Hebriden zu suchen. Dort findet jährlich für junge Männer die Zeremonie des "Landtauchens" statt, die einen "Initiationsritus" für dieses Naturvolk darstellt. "Im April oder Mai ist der große Tag für sie gekommen. Sie haben sich wochenlang darauf vorbereitet. Sie haben ein Gerüst aus Baumstämmen und Ästen gebaut, das 25 bis 30 Meter hoch ist. Von einer Plattform aus werden sie sich kopfüber in die Tiefe stürzen. Als Rettungsurte wählen sie dazu Lianen aus, welche sehr dehnbar sind, und binden diese an der Absprungplatte sowie an ihren Füßen fest! (Köppers 1993, S. 21)

Als Methode der Erlebnispädagogik wurde es verschiedentlich angeregt und partiell durchgeführt, konnte sich allerdings noch nicht in größerem Stil einbürgern.

Weitere Extremsportarten aus dem Bereich des Flugsports: Ballonfahren, Hängegleiten, Hochseil, Skispringen, Skifliegen, Fallschirmspringen, Sky-Surfing.

Das weitere Einsickern abenteuersportlicher Werte in den normativen Horizont unserer Kultur, wird auch begleitet sein mit weitreichenden Veränderungen der Funktion des kulturellen Systems Sport. Während die klassischen Organe des heutigen Sports auf den Prinzipien des persönlichen Erfolges durch (mühsam) erarbeitete Leistungssteigerung und der sportlichen Solidarität im Team ("Kameradschaft") aufbauen, liegen die ethischen Leitlinien des Abenteuersportsystems quer dazu: Hier werden Ziele angestrebt, die unter Ausklammerung langwieriger oder mühevoller Fleißarbeit, erreichbar sind. Ebenso wird das Selbstverständnis des Sportlers als Träger traditioneller sozialer Werte aufgebrochen. Eine herkömmliche Sportsozialisation findet bei Extremsportlern in diesem Sinne nicht mehr statt. (1)

---

(1) Volker Rittner formuliert die Gesichtspunkte der neuen Modalitäten einer abenteuersportlichen Sozialisation: "In allen Fällen zeigt sich der krasse Gegensatz zur überkommenen Sportsozialisation unter drei Aspekten: (1) Es wird keine Sportrolle aufgebaut; (2) es gibt kein übergreifendes Regelwerk; (3) es existieren keine Formen der Begrenzung von Subjektivität. Vom klassischen Leistungsmotiv und den überkommenen Bescheidenheits- und Sozialideen des organisierten Sports ist der Extremsport durch die Suche nach Intensivierung und Steigerungsformen der Selbsterfahrung schroff getrennt." (1998, S. 32)



### 1.4.3. Theoriekonzepte zu Wirkungsweisen der Erlebnispädagogik

Trotz ungeheurer großer Verbreitung der Erlebnispädagogik in Amerika, England und zunehmend in Mitteleuropa, existieren kaum ausgereifte Vorstellungen darüber, wie Erlebnispädagogik auf die Ausübenden wirkt, oder wie der Transfer in den Alltag stattfindet. D.h., wie überträgt der Teilnehmer seine in der konkreten Erlebnissituation gemachten Erfahrungen und Verhaltensweisen auf seine Alltagswelt?

In der erlebnispädagogischen Literatur hat sich mittlerweile eine standardisierte Klassifikation der angenommenen Wirkungsmodelle erlebnispädagogischen Handelns eingebürgert. Diese Klassifikation beinhaltet drei verschiedene Wirkungsmodelle, die ihren Ursprung unleugbar im amerikanischen Theorieumkreis des Pragmatismus haben.

Die Bezeichnungen für diese drei Wirkmodelle sind: „The Mountains Speak for Themselves“, „Outward Bound Plus“ und „Metaphorisches Modell“, die im Folgenden kurz dargestellt werden:

Das „**The Mountains Speak for Themselves-Modell**“ ist ein Modell, das durch seine radikale Klarheit und Einfachheit besticht. Es besagt, daß die Natur und das erlebnispädagogische Setting an sich die entscheidende Wirkung auf den Teilnehmer erlebnispädagogischer Maßnahmen ausübt. Somit genügt sich diese Konstruktion selbst und bedarf keiner weiteren Vor- oder Nachbereitungen um die Transferleistung abzusichern.

Die Grundausrichtung dieses Modells basiert auf dem Gedanken einer im Grunde linearen Wirkungsweise erlebnispädagogischer Unternehmungen.

Konsequenterweise laufen erlebnispädagogische Einsätze der Vertreter des Modells „The Mountains Speak for Themselves“ in einer relativ schematischen, beinahe technomorphen Baukasten-Manier ab. „Angesichts dieser zwar strukturell plausiblen, aber vielleicht ein wenig bürokratischen Methode fragt sich der unbefangene Erlebnispädagoge hierzulande, ob eine curriculare Aufarbeitung dem Charakter des Gegenstands gerecht werden kann.“ (Heckmair / Michl, 1993, S. 44)

Das **Modell „Outward Bound Plus“** gilt als Nachfolgemodell von “The Mountains Speak for Themselves“, da es dieses Modell durch den Anteil einer Reflexionsstufe ergänzt. Durch diese Ergänzung hat dieses Modell bei Theoretikern und Praktikern einen breiten Konsens und eine hohe Zustimmung erfahren. Bei diesem Modell wird davon ausgegangen, dass durch eine fundierte Reflexionsphase im Anschluss an die Aktivität und eine fundierte, geführte Gesprächseinheit, der Transferwert deutlich erhöht werden kann. Erlebnispädagogische Angebote dieser Art weisen häufig einen hohen Planungs- und Standardisierungsgrad auf und beinhalten häufig auch ein follow up, eine Nachevaluation in einem gewissen Zeitraum nach dem Projekt. Mit der Hinzunahme einer Reflexionsphase erhoffen sich deren Vertreter einen direkteren Bezug zwischen den herausgehobenen Erlebnissen und der Alltagswelt herstellen zu können.

Im „**Metaphorischen Modell**“ wird dagegen auf eine Reflexion der erlebnispädagogischen Aktion verzichtet. Die Transferleistung soll in diesem Modell durch einen auf die einzelne Person spezifisch abgestimmten Erlebnisprozess ermöglicht werden. Voraussetzung für dessen Gelingen ist dabei allerdings die Konstruktion eines passgenauen Erlebnisarrangements, welches die Bedürfnislage oder Ziele des einzelnen oder der Gruppe exakt trifft. Erreicht werden kann diese Vorgabe dadurch, dass zum einen die Ziele im Voraus bekannt sein müssen, welche eine maßgeschneiderte Planung erlauben und zum anderen durch den Einsatz der Methode des “metaphorischen Settings“. Dabei besteht für den Erlebnispädagogen die primäre Aufgabe darin, in exemplarischer Vorgehensweise Erlebnissituationen zu inszenieren, die aufgrund ihrer hohen Kompatibilität mit der Alltagsrealität eine hohe Transferleistung erwarten lassen. Das erlebnispädagogische Szenario selbst besitzt in diesem System durch seinen “metaphorischen“ Charakter eher eine katalysatorartige Funktion.

Um den Unterschied der drei Modelle transparent zu machen, soll dazu ein praktisches Beispiel herangezogen werden. Herausgenommen ist dieses Beispiel aus dem Feld der Problemlösungsaufgaben, bei der eine gemischte Gruppe von Managern eine etwa vier Meter hohe Wand ohne fremde Hilfsmittel zu überwinden hatte: “Ein Vertreter des The Mountains Speak for Themselves- Modells würde seine

Gruppe über die Regeln und Sicherheitsstandards informieren und dann die Gruppe sich selbst überlassen. Ein Outward Bound Plus -Betreuer würde sich bis zum Abschluss der Aktivität genauso verhalten. Danach jedoch würde sich die Gruppe formal treffen und unter Anleitung des Teamers gemeinsam überlegen, was sie durch die Übung gelernt haben. Im metaphorischen Modell würde der Betreuer neben den Sicherheitsregeln und der Beschreibung noch einige kurze Sätze als Einführung sagen: Die meisten Gruppen lösen diese Aufgabe in einer ganz bestimmten Art und Weise. Zu Beginn wird viel geredet und eine Menge Vorschläge gemacht. Nach einiger Zeit fangen einige dominante männliche Teilnehmer einfach an und befördern ein paar Leute auf den Wandrücken, um danach die Frauen wie Säcke hinüberzuwerfen. Die gleiche Gruppe dominanter Männer beschließt, wie die Letzten über die Wand gebracht werden sollen. In der anschließenden Diskussion, stimmen alle überein, dass der Führungsstil irgendwie sexistisch war und dazu gibt es dann auch die unterschiedlichsten Gefühle. Es gibt aber auch andere Wege, die Wand zu lösen. Andere Gruppen haben dies bereits geschafft und ich hoffe, dass ihr auch eine andere Lösung finden werdet.

Diese Einführung verwandelt die Holzwand, die überwunden werden muss, in eine Lernerfahrung, bei der Führungsstile getestet, untersucht und aufgedeckt werden können. Die metaphorische Bedeutung der Übung ist bereits vor der Durchführung klar. Die Teilnehmer werden dazu motiviert, sich auf nicht—sexistische Führungsstile zu konzentrieren, das Bewusstsein dafür wird nicht erst in der Nachbesprechungsphase geweckt. Hier wird lediglich besprochen, wie auf die Metapher reagiert wurde.“ (Reiners, A. 1995, S. 63 f.)

Mit dieser Abwendung von einer reflexiven Vorgehensweise im erlebnispädagogischen Handeln gerät der Ansatz des metaphorischen Modells in den Ruch der Irrationalität und des unverbindlichen Subjektivismus. Ungeklärt bleibt in diesem Modell, wie ohne eine Analyse der individuellen Voraussetzungen “isomorphe Strukturen“, die an die spezifische Lebenslage des Subjekts angepasst sein sollen, gefunden werden können. Außerdem erhält dieses Modell durch sein spekulatives Vertrauen auf zündende Lernvorgänge im Erlebensprozess, leicht den Duktus der Fadenscheinigkeit.

Entgegen dem Bestreben vieler erlebnispädagogischer Theoretiker, das metaphorische Modell stärker zu gewichten, besteht in der erlebnispädagogischen

Praxis eine Vorherrschaft der Modelle “The Mountains Speak for Themselves“ und “Outward Bound Plus“. Dies darf auch nicht darüber hinwegtäuschen, dass diesen Modellen ein relativ schlichtes, dem Umkreis behavioristischer Theorien entlehntes Menschenbild zugrunde liegt. Hierbei werden beispielsweise natürliche Gegebenheiten wie Wind, Wasser, Berge oder Gewitter zu positiven Verstärkern reduziert, die eine erwünschte Verhaltensmodifikation bewirken können.

Um den heute weit verbreiteten Aktionismus in der modernen Erlebnispädagogik zu verstehen, wäre eine gründliche Analyse der vorherrschenden Leitbilder der erlebnispädagogischen Konzeptionen unumgänglich. (zu „Metaphorik“ siehe auch unter: 2.4.2.; zu „Aktionismus“: 3.3.3.; „Instrumentalisiertes Naturbild“: 4.2.2.)

Um die Unterschiede der einzelnen Richtungen der Erlebnispädagogik zu veranschaulichen, sollen einzelne wesentliche Kriterien in einer einfachen Grafik dargestellt werden. In diesem Schaubild finden sich so die Merkmale von klassischem Sport, Abenteuersport und Erlebnispädagogik im qualitativen Vergleich:

	<b>Klassischer Sport</b>	<b>Abenteuersport</b>	<b>Erlebnispädagogik</b>
<b>Ziele</b>	Leistungssteigerung	Erregungssteigerung	Erlebnissteigerung
<b>Struktur</b>	Regelorientierung	Regelfreiheiten	Spontane Regeln
<b>Methodik</b>	Übung, Training	Lustgewinn ohne Übung	Gezielte Vorbereitung auf eine geplante Herausforderung
<b>Verantwortlichkeit</b>	Verbindlichkeit, Kontinuität	Unverbindlichkeit, Reiz des Augenblicks	Kurzzeitige Verbindlichkeit für den Moment des Erlebnisses
<b>Pädagogische Perspektive</b>	Persönlichkeitsschulung, Willensstärkung, Durchhaltevermögen	Erzielung von Spaß, Selbstbewusstsein	Befriedigung des Erlebnishungers, Ausloten der persönlichen Grenzen
<b>Menschenbild</b>	Instrumentalisierend (der Sportler als Maschine)	Idealisierend (der Sportler als Übermensch)	Instrumentalisierend oder idealisierend (Die EP vereinigt die linksstehenden Wurzeln)

## **2. ERKLÄRUNGSANSÄTZE FÜR ERLEBNIS- SUCHE UND ABENTEUERVERHALTEN**

Wie der Begriff "Erlebnispädagogik" terminologisch schon anzeigt, handelt es sich hierbei um ein Phänomen, bei dem ein psychisches Ereignis im Mittelpunkt steht. Davon ausgehend, könnte man sehr leicht darauf schließen, daß die zentrale Kategorie dieses Ansatzes, von theoretischer Seite her eine ausreichende Untermauerung erfahren hat. Geht man jedoch dieser Annahme auf den Grund, wird man bald feststellen, dass gerade in dieser Hinsicht ein eklatanter Mangel an Arbeiten vorliegt. Über allgemeine psychologische Fragen der Erlebnispädagogik, sportpsychologische Themen oder den motivationalen Hintergrund des Erlebnisgeschehens liegen erstaunlich wenige Studien vor. (1)

Die Fragen: Warum sucht der Abenteuersportler den Kick? Welche Emotionen spielen im Erlebnisprozess eine Rolle und in welchem Verhältnis stehen diese Emotionen zueinander?, harren weiterhin einer adäquaten Bearbeitung.

Mit Jörg Thiele bin ich der Meinung, dass die Erlebnispädagogik vor dem Hintergrund ihrer enormen Expansion, an eine Aufarbeitung ihrer zugrundeliegenden zentralen Annahmen, ohne den Anspruch auf Seriosität, Dignität und Legitimität zu verlieren, länger nicht mehr vorbeigehen kann.

---

(1) Bislang sind auf diesem Gebiet, meines Wissens, nur drei einschlägige Arbeiten vorliegend:

1) Wolfram Schleske: Abenteuer, Wagnis, Risiko im Sport. Da diese Arbeit im Jahre 1977 publiziert wurde, lange vor der "Erlebnispädagogik- Ära", enthält sie keine Bezüge zur Erlebnispädagogik. Außerdem orientiert sie sich hauptsächlich an den motivationspsychologischen Forschungen von Heckhausen, der in der modernen erlebnispädagogischen Literatur weiter keine Rolle spielt.

2) Michael Apter: Im Rausch der Gefahr. (1994) Dieses Buch darf im engeren Sinne kaum als akademische Abhandlung bezeichnet werden. Ohne wissenschaftlichen Anspruch verfolgt Apter seine Ansicht eines schlichten homöostatischen Reiz— und Spannungsmodells.

3) Gert Semler: Lust an der Angst (1997) Auch Semler leistet mit seinem eher essayistisch geschriebenen Buch im Grunde nur eine populärwissenschaftliche Einführung in den Gesamtbereich des Abenteuersports.

“Im Zentrum der Überlegungen steht dabei die Ebene der Legitimation erlebnispädagogischer Ansätze, die in der Euphorie bislang weitgehend ausgeblendet geblieben ist. Es zeigt sich, dass die Erlebnispädagogik in diesem Bereich über erhebliche Defizite verfügt, die sich auf Dauer kontraproduktiv auswirken könnten. So erfährt man momentan wenig über die Strukturen des Phänomens Erleben, über die möglichen Konsequenzen einer weitgehenden Erlebnisorientierung oder über die normativen Gütekriterien richtigen Erlebens. Solange solche zentralen Elemente unreflektiert bleiben, wird sich die Erlebnispädagogik skeptische Rückfragen gefallen lassen müssen. (Thiele 1998, S. 109)

## **2.1. PSYCHOLOGIE DER EMOTIONEN DES RISIKOVERHALTENS**

Emotionen, besonders “expressiver“ Art, stehen bei Aktivisten des Abenteuersports und in der Erlebnispädagogik viel stärker im Vordergrund, als in anderen pädagogischen Systemen oder Sportbereichen. Eine abenteuersportliche Unternehmung ohne Lampenfieber, Aufregung, Konfrontation mit Ängsten, dem “ultimativen Kick“ oder Grenzerfahrungen, wäre ein “hölzernes Eisen“. (1)

Emotionen werden in der Psychologie abgegrenzt von anderen psychischen Regungen, wie Affekten und Leidenschaften (Passionen), die den hypothetischen Ruhezustand der Seele in stärkere Bewegung bringt, als durch Emotionen.

---

(1) In einer Befragung von 100 Risikosportlern über die Hintergründe ihres Handelns, zeigte sich entsprechend, dass die treibenden und tragenden Kräfte starke Emotionen sind. (s. Allmer 1998, S. 73 ff.)

Bei der Charakteristik von Emotionen sind in der Psychologie drei Hauptmerkmale benannt worden: (1)

1) **Passivität:** Sie bezeichnet die Qualität der Emotionen, von denen der Mensch “ergriffen“, “hin- und hergerissen“ oder “zerrissen“ wird. Eine Emotion ist schwerlich “planbar“: Ich nehme mir vor, morgen beim Klettern traurig zu werden“, klingt unwahrscheinlich und lächerlich.

2) **Subjektivität:** Emotionen implizieren persönlich gefärbte Werturteile. Objektivität zeichnet sich gerade durch ein hohes Maß an Leidenschaftslosigkeit, Sachlichkeit und Distanziertheit aus.

3) **Irrationalität:** Rationales Verhalten strebt an, das eigene Handeln in Einklang zu setzen mit den logischen Prinzipien der äußeren Realität. Emotionales Verhalten dagegen versucht, die Realität nach den persönlichen Bedürfnissen hin zu gestalten und zu interpretieren. Es folgt der “irrationalen“ Devise: “Das Herz hat seine Gründe, die die Vernunft nicht kennt“.

Für unseren Zusammenhang zur Konstitution einer “Erlebnispsychologie“, ist die Ausdifferenzierung von sogenannten “Emotionsfeldern“ bedeutsam. Gemeint sind hiermit Gruppierungen von Emotionen, die einen direkten Bezug zueinander haben, beispielsweise indem sie ineinander übergehen, oder sich durch eine Steigerung miteinander korrelieren lassen. (2)

---

(1) Da eine klassifikatorische Ordnung der Gefühlsregungen noch zu keiner verbindlichen Nomenklatur und Systematik geführt hat, werden z.B. Termini wie “Emotion“ und “Gefühl“ bisweilen synonym gebraucht. (vgl. Hofstätter 1972, S. 125).

(2) Eine Darstellung von “Emotionsfeldern“, bei denen die Emotionen kettenartig miteinander verbunden sind, stammt von Verena Kast. Sie gibt folgende Emotionsfelder an: “Wut — Ärger — Irritation — Hass — Verzweiflung. Angst — Schreck — Furcht — Verzweiflung - Freude — Zufriedenheit — Heiterkeit — Behagen — Glück — Liebe — Dankbarkeit - Hoffnung — Freude — Begeisterung....“ (1991, S. 32).

Aus dem Modell der Emotionsfelder wird der "Metamorphosencharakter" der Emotionen deutlich, der das auffallend schillernde Emotionsspektrum des Abenteuersports erklärlich macht. (1)

Weit stärker als die Emotionen bei "normalen Sportlern", treten bei Abenteuersportlern Emotionen mit einem hohen Grad von Radikalität und Kompulsivität auf — aber es treten in hohem Maße auch Emotionen auf, die in der Rubrik der Psychopathologie, oder allgemein des devianten Verhaltens, wiederzufinden sind: Panik, rauschartige Zustände, Manien, Anankasmus (Zwänge), Delirien, Grauen, paranormale Zustände, Hysterien... Die Dimension der Psychopathologie des Abenteuersports enthält vor diesem Hintergrund m.E. noch eine Fülle Forschungsaufgaben für die Erlebnispädagogik.

Aus dem Geflecht der Emotionen, die den psychischen Umkreis des Abenteuersports abstecken, sollen im Folgenden die emotionalen Hauptstränge näher beleuchtet werden. Um die Problematik des Abenteuersports und der von ihr beeinflussten Erlebnispädagogik aufzuzeigen, soll ein Schwerpunkt dieser Betrachtung auf den "Psychopathologien des Abenteuersports" liegen.

---

(1) In der Studie von Schlattmann / Hackfort (1991, S. 2 ff.) werden für die sportpsychologische Emotionsforschung vier Emotionsmodelle aus der Allgemeinen Psychologie herangezogen: (1) das dualistische Modell, in dem emotionale und kognitive Komponenten in einem Regulationssystem zusammenwirken. (2) das Handlungsregulationsmodell, in dem neben der emotionalen und kognitiven noch eine Handlungskomponente hinzukommt; den Emotionen kommen in diesem Modell entscheidende Vermittlungsfunktionen zu; (3) die "Kontrollmodelle", bei denen Emotionen durch den Verlust oder die Gewinnung von Kontrolle entstehen; (4) die "Motivationsmodelle", die die Emotionen als Scharnierstelle zwischen Motiv und Handlung sehen.

Auf die Erlebnispädagogik, bzw. auf den Abenteuersport angewendet, wurde bereits das "Motivationsmodell" durch die Arbeit von Schleske (1977) und das "Kontrollmodell" durch Luhmann u.a. Ergebnisse dieser Arbeiten werden weiter unter 2.4. diskutiert.



### 2.1.1. Von Freude bis Manie

Viele Abenteuersportler geben häufig als Motiv ihres Handelns schlicht “Freude“ und “Spaß“ an. Freude wurde schon bei griechischen Philosophen als die Grundkategorie des menschlichen Daseins angenommen.

Einen ungehörlichen Ruf hat sich dabei der Grieche **Epikur** (341—270 v. Chr.), der “Philosoph aus dem Garten“, eingehandelt. Ihm wird zu Unrecht angedichtet, er sei der Vater des Hedonismus, ein Verkünder des hemmungslosen Genussstrebens und der Ausschweifungen. Dass Epikur im heutigen Sinne selbst kein Epikureer war, sondern vielmehr die “Bescheidenheit der Wollust“ predigte, belegt ein Brief an seinen Freund Menoikeus. Er schreibt: “Wenn wir nun also sagen, dass Freude unser Lebensziel ist, so meinen wir nicht die Freuden der Prasser, denen es ums Genießen schlechthin zu tun ist. Das meinen die Unwissenden oder Leute, die unsere Lehre nicht verstehen oder sie böswillig missverstehen. Für uns bedeutet Freude, keine Schmerzen haben im körperlichen Bereich und im seelischen Bereich keine Unruhe verspüren.“ (aus: Averill / Nunley 1993, S. 267)

Mit dem Aufkommen des Christentums geriet der Epikureismus dann zunehmend in Misskredit. Viele frühe Kirchenväter (etwa Eusebius, Origenes) polemisierten heftig gegen die Lehren Epikurs wegen ihres angeblichen Atheismus und zügellosen Hedonismus. Während der Regierungszeit des Kaisers Konstantin (306–337 n. Chr.) ging die aktive epikureische Lehrtradition zu Ende.

Die Philosophie der Epikureer konnte sich schließlich nicht mit der christlichen Lehre verzahnen, da hier Freude lediglich als die Abwesenheit von Schmerz und Unlust gleichgesetzt wird. H. Mencken bemerkt dazu treffend: “Das Glück ist, wie die Gesundheit, eine vorübergehende Zufallserscheinung. Für einen Augenblick oder auch zwei Augenblicke wird der Organismus so minimal gereizt, dass er sich dessen nicht einmal bewusst ist; für die Dauer jenes Augenblickes ist er glücklich. Somit ist ein Schwein stets glücklicher als ein Mensch, und ein Bazillus ist stets glücklicher als ein Schwein.“ (aus: Averill / Nunley 1993 S. 268) Wie diese *reductio ad absurdum* darlegt, kann die Freude nicht allein als Abwesenheit von Unlust gesehen werden, sondern bedarf einer Ergänzung durch zusätzliche Sinngebungsinstanzen.

Als einflussreichster Nachkomme der Epikureer ist im 20. Jahrhundert **Sigmund Freud** (1856-1939) anzusehen. In seiner Theorie über die menschlichen Triebe, postuliert er einen mit gewaltiger seelischer Kraft ausgerüsteten und mit sexuellen Energien angereicherten "Lusttrieb". Von der Dominanz dieses Lusttriebes ausgehend, ordnete er weitere elementare menschliche Strebungen diesem Prinzip unter. Kunst und Kultur, selbst die Religion stellte für ihn ein Nebenprodukt, gelegentlich auch nur ein Abfallprodukt des menschlichen Strebens nach Lustbefriedigung dar. Da bei ihm kulturelle Schöpfungen des Menschen verfeinerte Verdrängungen des Lustprinzips darstellten ("Sublimationen"), konnte er die einzelnen kulturellen Leistungen mit neurotischen Störungen vergleichen: "Man könnte den Ausspruch wagen, eine Hysterie sei ein Zerrbild einer Kunstschöpfung, eine Zwangsneurose ein Zerrbild einer Religion, ein paranoischer Wahn ein Zerrbild eines philosophischen Systems." (Freud 1949, S. 363) Ähnlich wie die kulturellen Leistungen sind auch die psychischen Krankheiten; Neurose und Psychose, der teure Pfand des Lusttriebes. Nach Freud haben die bei der Verdrängung des Lustprinzips entstandenen Neurosen sekundären Charakter, während die Werke der Kultur Ersatzfunktion besitzen. (1) (siehe auch unter: 2.2.1.; 2.2.2.)

Eine weitere Steigerungsform der Emotion der Freude führt in die Region der zyklischen Psychosen, zu den Manien. (2) Charakterisiert wird dieses psychotische Leiden durch die "manische Trias": Gehobene Stimmung, Antriebssteigerung und Ideenflucht. Es sind hier Merkmale genannt, die gerade typisch für die emotionale Lage des in Aktion sich befindlichen Abenteuersportlers sind.

---

(1) Der sekundäre Charakter der mit dem Lustprinzip in Zusammenhang stehenden neurotischen Symptome, ist von Freud hinlänglich beschrieben worden. Es sind neurotische Symptome, die als eine "Verkleidung" des primären Lusttriebes zu verstehen sind, und eine Palette von Zerrbildern der echten Freude darbieten. Sie reicht von der Schadenfreude und dem Sarkasmus bis hin zu den fehlgeleiteten sexuellen "Freuden", wie Sadismus, Exhibitionismus oder Voyeurismus.

(2) In den Untersuchungen von Ernst Kretschmer über die Zusammenhänge von Körperbau und Psychosen, wird von einem zyklischen Typ ausgegangen, der zu der Affektpsychose der manisch—depressiven Krankheit neigt. (s. Kretschmer 1951)

In der Übersetzung des griechischen Wortes “mania“ stößt man auf die Eigenschaften “Begeisterung“, “Raserei“, “Besessenheit“. Sie weisen darauf hin, dass der Manische “außer sich“ ist, der Ichkomplex, so die Psychoanalyse, die Kontrolle über die Triebregungen verloren hat, und die Person einer maßlosen

Selbstüberschätzung ausgesetzt ist. Ludwig Binswanger spricht im Zusammenhang mit der Manie von der “Verstiegenheit“ des Menschen. Jeder Mensch, so Binswanger, werde von einem Streben geleitet, in die Höhen emporzusteigen, die Erdschwere abzustreifen und Flügel der Leichtigkeit anzulegen; nur könne dieses Bestreben leicht auch zum Absturz führen, zu einer “Verstiegenheit“, zur Manie.

(s. Binswanger 1955)

Es ist nicht abwegig zu behaupten, dass sich im Lebensgefühl der manischen Persönlichkeiten, ein Stück des Lebensgefühles des Abenteuersportlers widerspiegelt. Genauere Fakten herauszuarbeiten, wäre Aufgabe der klinischen und empirischen Psychologie.

### **2.1.2. Von Nervosität bis Hyperkinetik**

Ein gesunder seelischer Haushalt benötigt eine ausgewogene Balance zwischen Spannung und Entspannung, Erregung und Ruhe, Wachen und Schlafen.

Heute darf es als Signum unserer Zeit betrachtet werden, dass wesentliche Lebensvollzüge einer gewaltigen Beschleunigung unterworfen sind. “Stress“, “Managerkrankheiten“, “Nervosität“ sind zu Schlag- und Reizworten unserer rastlosen Zeit geworden.

Ein aktuell viel beachtetes Symptom der “hektischen Langeweile“ (Revers, 1949, S. 45) ist die bei Kindern und Jugendlichen sehr verbreitete “Hyperkinetik“. Über fünf Millionen Betroffene leben alleine im deutschsprachigen Raum mit den Symptomen der Hyperkinetik, so die ADD- Forscher Hallowell und Ratey (1998, Klappentext). Der Begriff “ADD“ steht für “Aufmerksamkeits—Defizit—Disposition“ und bezeichnet ein

Syndrom, das landläufig unter den Begriffen „Zappelphilipp“ oder „Hans—guck—in—die—Luft“ bekannt ist. (1)

Das amerikanische Forscherteam Rater und Hallowell unterscheidet sogar speziell eine „Nervenzitter-ADD“: „Oder aber er (ein fiktiver Nervenzitter-ADD Klient; d.Verf.) versucht es auf riskantere Weise- mit Glücksspiel, gefährlichen Romanzen, mit äußerst riskanten Geschäftsabschlüssen, mit Gefahren für Leib und Leben durch Aktivitäten wie vertical skiing (eine außerordentlich gefährliche und euphorisierende Form von Skilaufen, zu der Abfahrten über eine fast senkrechte Eiswand gehören), Bungeespringen, Autorennen oder durch andere waghalsige Aktivitäten eigener Erfindung.“ (1998, S. 272)

Mit der Klassifikation einer „Nervenzitter—ADD“ rückt der Abenteuersport unmittelbar in eine Zone, die a priori mit psychischen Störungen deklariert ist, also der Psychopathologie angehört.

### **2.1.3 Von Ehrgeiz bis Fanatismus**

Ehrgeiz ist im landläufigen Sinne ein sehr schwammiger Begriff. Im positiven Sinne erscheint er als Tugend, als „Schaffenskraft“ und im negativen Sinne als Laster, als „Geltungsstreben“ oder „Ruhmsucht“. Einem „Ehrgeizling“ geht es primär um die Befriedigung eitler Selbstdarstellungsbedürfnisse oder um das Erzielen angesehener Statussymbole oder Machtpositionen. „Ehrgeiz ist eine Variante des Geltungsstrebens. Es setzt als Mittel der Geltungssteigerung die Leistung ein und spielt sich häufig in den Formen des Wettstreits ab.“ (Buchkremer, 1972, S. 12)

---

(1) In den Diagnostischen Manualen (DSM III, Utah- Kriterien) taucht eine reichhaltige Symptombeschreibung der Hyperkinetik auf, wie beispielsweise: „Häufige Jagd nach hochgradiger Stimulierung“, „Mangelnde Toleranz gegenüber Langeweile“, „Stimmungslabilität“, „Motorische beziehungsweise innere Unruhe“, „Tendenz zu Suchtverhalten“. (s. Hallowell und Rater 1998, S.121 f.)

Bekannt ist dieses Verhalten in gewissem Sinne auch von den Vertretern der extremen Abenteuersportarten. Hier stürzen sich Sportler mit oft akribischem Fleiß, mit zernagendem Ehrgeiz auf eine exzentrische Sportart, um sich dort „einen Namen zu machen“. Auffallend ist bei den Anhängern der Extremsportarten, daß in der Regel eine breite Öffentlichkeit, ein Publikum oder die Fangemeinde dazugehört. \_

Kaum ein Bungee—Jumper, der kein Aufhebens um seine “Heldentat“ macht, der sich nicht fotografieren, filmen lässt, ein “I did it“ T-Shirt kauft und sich damit im Familien- oder Freundeskreis feiern lässt. Ein Formel-1 Rennen ohne Fans und Fernsehübertragung wäre nicht denkbar, ebenso die Tour de France, der Ironman—Wettkampf, Skiflieger-Wettbewerbe oder eine Umrundung der Erde per Ballon.

Eine Steigerung dieses Geltungsstrebens kann mitunter auch zu fanatischen Verhaltensweisen führen. Das Phänomen des Fanatismus ist in der Psychologie kein feststehender, klar umrissener Begriff, wurde jedoch speziell im Zusammenhang mit dem ideologischen Fanatismus häufig beschrieben. (1) Doch lassen sich die Persönlichkeitsmerkmale des Fanatikers auch auf den fanatischen Risikosucher beziehen, denn die verbindende Eigenschaft, der Drang zu Extremen, trifft auf alle Typen der Fanatiker gleichermaßen zu. Dieser primäre Drang zum Extremen setzt eine gewaltige innere Dynamik voraus, die einerseits massive Züge annehmen kann, andererseits aber für die Mitwelt etwas Frappierendes und Faszinierendes haben kann. Dass wir es hier mit einem psychoenergetischen Phänomen besonderer Art zu tun haben, liegt dabei auf der Hand. Ohne diese weit überdurchschnittliche, auffällige, abnorme Intensität, mit der Fanatiker ihre Ziele verfolgen, wäre dieser Drang zum Extrem nicht verstehbar.

---

(1) In einer Charakterisierung des Fanatikers durch den Psychologen Bolterauer kommt der “psychoenergetische Imperialismus“ dieses Menschentyps treffend zum Vorschein: Er beschreibt den Fanatismus als “eine überstiegen leidenschaftliche, alle Kräfte, Fähigkeiten, Interessen eines Menschen total aktivierende und kaptivierende ‘monomane’ Hingabe an eine sittliche Gemeinschaftsaufgabe, wobei im Bestreben, dieses Ziel uneingeschränkt (radikal) zu verwirklichen, keine Rücksicht auf andere Pflichten genommen wird und zur Bekämpfung der Gegner bei subjektiv gutem Gewissen alle Kampfmittel, auch sittlich verwerfliche, rücksichtslos eingesetzt werden.“ (1989, S. 43 f.)

Von Autoren wird eine auffällige Affektstörung des Fanatikers hervorgehoben und in die Nähe verschiedener psychopathologischer oder neurotischer Verhaltensweisen gerückt. (s. J. Rudin 1978, S. 147; G. Hole 1995, S. 86 ff.). In der Literatur werden sie beschrieben als unausgewogene Persönlichkeiten, die in der Spannung zwischen einer affektiv überladenen Fixierung auf bestimmte Sujets und einer defizitären emotionalen zwischenmenschlichen Beziehung stehen. "Man kann wohl allgemein sagen, dass typische Fanatiker eine gebrochene emotionale Beziehung zur Breite der Kultur und zur Fülle des Lebens überhaupt haben. Dies liegt an der fanatischen Gesamteinengung. Blühendes, lachendes, spielerisches Leben ist ihnen verdächtig, es entzieht sich der fanatischen Ausschließlichkeit in der Zielsetzung. Sie können nicht mitschwingen, eben wegen ihrer Erstarrung und Rigidität im affektiven Bereich. Hinzu kommt — und dies ist ein folgenreiches Element — häufig eine gestörte Beziehung zum eigenen Körper, mit dem ebenfalls nicht liebevoll umgegangen werden kann. Dem entspricht die in allen fanatischen Systemen aufgeprägte Körperfeindlichkeit, unabhängig von ihrer jeweiligen Begründung, und trotz der Ideologie der körperlichen Ertüchtigung; denn letztere dient ja gerade der schon erwähnten Abhärtung, also der Härte gegen sich selbst, die dann auch Härte gegen andere ermöglicht." (G. Hole 1995, S. 93; vgl. Schmidbauer, 1980).

Unverkennbar sind auch bei Vertretern des Abenteuersports Symptome wie "Abhärtung und Härte gegen den eigenen Körper", "Fanatismus und Leidenschaft" und selbstverständlich auch nagender Ehrgeiz zu beobachten. (Zur Problematik dieser Körperbilder siehe unter: 3.4.)

## **2.2. PSYCHOANALYSE UND ANGSTLUSTTHEORIEN**

### **2.2.1. Extremsport aus der Sichtweise der Psychoanalyse**

Im Menschenbild der Psychoanalyse ist die dominante Bedeutung des Unterbewussten entscheidend. Ihr Begründer, Sigmund Freud, entdeckte bei seinen Patienten Krankheitssymptome, die ihre Ursachen nicht in der Sphäre des rationalen Bewusstseins hatten. So konstatierte er innerpsychische Regungen, die unter der Oberfläche des Bewusstseins ablaufen, angereichert sind mit verdrängten Gefühlen, von traumatischen und beschämenden Erlebnissen oder uneingestanden sexuellen Wünschen, die eruptiv an die Oberfläche geraten können. Werden diese Triebregungen nicht von der "Ich—Instanz" kontrolliert, so geraten diese psychischen Anteile in eine gärende Zone des Unbewussten, wo sie die Auslöser von Ängsten, Hysterien und Neurosen sein können. Nach Freud besitzt das Ich die Funktion der Steuerung und Kontrolle der Triebe und der Vermittlung zur Außenwelt über die Sinne und Wahrnehmung.

Das sogenannte "Es" dagegen hat seinen Sitz im Unterbewussten; es strebt unmittelbare und bedingungslose Bedürfnisbefriedigung an, welche nach der Logik des Lustprinzips erfolgt.

Seinen Widerpart findet das Es im "Über—Ich", das die Inhalte des Gewissens, der soziokulturell bedingten ethischen Maximen vermittelt. (Vgl. Schwertfeger / Koch 1989, S. 28)

In der Regel, so Freud, liegen die Wurzeln der sich in Neurosen manifestierenden Triebkonflikte biographisch in der Kindheit. In den verschiedenen Entwicklungsphasen bildet sich stufenweise die Persönlichkeit des Kindes heraus, indem es sich in ein gesundes Verhältnis zur Umwelt und zu seinen Eltern setzt. Dabei spielt sich in der "ödipalen Phase" ein unbewusster rivalisierender "Machtkampf" mit dem gleichgeschlechtlichen Elternteil ab. So ringt z.B. der Sohn latent mit dem Vater um die Gunst der Mutter, was bei einem unglücklichen Ausgang später zu dem bekannten "Ödipus- Komplex" führen kann.

Diese ödipale Grundsituation ist nun jedoch für die psychoanalytische Interpretation des Sports die Schlüsselkonstellation. Tiefenpsychologen sehen nämlich im Hang zum Leistungssport eine Wiederholung des unverarbeiteten Vater—Sohn—Konfliktes aus der Kindheit auf eine symbolische Ebene übertragen. Durch die Verlagerung der ödipalen Frustrationen und Komplexe in die Außenwelt, durch Projektion auf das gesellschaftlich geachtete Feld des Sports, wird die Angstquelle beim Betreffenden neutralisiert. Sport bietet dem Ausübenden auf einem neutralen Terrain Exerzitien für steckengebliebene Reifungsprozesse, denn der Sport bewegt sich im Niemandsland zwischen kindlichem Spiel und Arbeitsernst. In diesem Zwischenbereich stellt Sport das Vehikel für "spielerisch-ernste" Mannbarkeitsprozeduren dar. (Vgl. Lenk 1972, S. 65 f.)

Das passionierte Sporttreiben des Berufssportlers oder Extremsportlers bietet ihm eine Art von symbolischer Lösung für die in ihm vorhandenen inneren Konflikte. Über das Vehikel des Sports ist es ihm nämlich möglich, die inneren Konflikte nach außen zu verlagern, zu "projizieren" und somit im eigenen Erleben abzumildern. Das sportliche Extremerlebnis ist für den Sportler deshalb aus ähnlichen Gründen notwendig, wie eine gewisse Symptombildung bei dem Neurotiker.

Abenteuersport und die Neigung zu Extremsport sind daher quasi Symptome für dahinter steckende psychodynamische Probleme. Erst unter der Voraussetzung des Vorhandenseins dieser psychischen Strukturen, kann sich überhaupt erst ein Interesse an Extremsportarten entwickeln.

Für eine psychoanalytische Deutung des Abenteuersports sind speziell die Theorien zur Entstehung von Zwangsneurosen maßgeblich. Denn eine Unzahl von Verhaltensweisen von Extremsportlern zeigen auffällige Ähnlichkeiten mit zwangsneurotischem Verhalten im Sinne der Psychoanalyse.

In den Augen Freuds ist die Zwangsneurose ein Erbstück aus der Kindheit, das von einem ungelösten Ich—Überich - Konflikt herrührt. Gewisse elterliche Introjektionen verursachten in der Kindheit eine ödipale Konfliktkonstellation, in der das Kind zwischen Liebe und Hass gegenüber dem Vater hin— und hergerissen wurde. Diese Ambivalenz, in Liebe zum Vater hingezogen zu sein, und 'andererseits im Ringen um die Mutter zu unterliegen', kann zu einer unbewältigten psychischen Dramatik führen, die in das Erwachsenenalter verschleppt wird.

Eine zwangsneurotische Persönlichkeit erlebt permanent zwei widerstrebende



Impulse in sich: die Gunst des Vaters zu erwerben, bzw. sich mit ihm verbünden, oder ihn beim Ringen um die Mutter zu besiegen. Allerdings werden diese Impulse beim Zwangsneurotiker drakonisch in Schach gehalten von der Überich- Funktion in Gestalt des mit strafender Härte auftretenden Vaters. Um aus diesem Dilemma zu entfliehen, sieht sich das zwangshafte Ich genötigt, sich unablässig gegen gefährliche Impulse zu verteidigen. So kreisen die existentiellen Lebensfragen der Zwangsneurotiker um Themen wie "Beherrschung", "Kontrolle" und „Macht“. Zwangshafte Verhaltensweisen sind für die betreffende Person Reaktionsbildungen, die gleichsam Dämme darstellen gegen die bedrohliche Flut von gefährlichen Impulsen. Nur so kann es ihnen gelingen, aus dieser psychodynamischen Konfliktfalle herauszukommen: entweder dadurch, dass sie symbolische Formen des Sieges über den Vater finden, oder in der erlebten Symbolik der "Unverwundbarkeit" sich den Strafen des Vaters entziehen.

An **drei konkreten Beispielen** soll die psychoanalytische Auslegung zur Erklärung des Extremsportverhaltens aufgezeigt werden.

Eine Extremsportart, bei der zwangsneurotischen Züge im Freudschen Sinne augenfällig sind, ist das Rennfahren.

In Studien, die der Psychoanalytiker Peter Fuller (1987) über Spitzensportler angestellt hat, beschreibt er mitunter die Biographien von einigen prominenten Rennfahrern. So ist bei exzellenten Motorsportlern häufig eine besondere Affinität zum eigenen Vater hervorstechend. Bei manchen berühmten Rennfahrern kann sogar geradezu von einem handfesten "Vaterkomplex" gesprochen werden, so zum Beispiel bei dem Rennfahrer Alberto Ascari. Sein Vater, Antonio Ascari war der größte Rennfahrer seiner Zeit, wurde von vielen verehrt und von seinem Sohn angehimmelt. Während seiner Schulzeit verunglückte der Vater Antonio Ascari bei einem Rennen jedoch tödlich, was für Alberto ein schwerer Schock war. Eine Möglichkeit, seinen Vaterkomplex zu überwinden, fand Alberto Ascari darin, in die Fußstapfen seines Vaters zu treten, selbst Rennen zu fahren und in der Beherrschung der Rennstrecke frühkindliche Vatterivalitäten auszuleben. Auf diesem Wege gelang es ihm, seine neurotische Angst, in eine objektive Angst umzuwandeln: die unbewusste Angst dem früheren Vater gegenüber in eine Angst, die nun zu bemeistern war. Ascari soll in Situationen, in denen er diese Abwehrmechanismen

nicht einsetzen konnte (z.B. als Fußgänger) die kompliziertesten, abergläubischen Rituale vollzogen haben. Im psychoanalytischen Denkgemeinschaft stellen diese ritualistisch—abergläubischen Verhaltensweisen gleichsam einen "Gegenbannkreis" dar, um sein eigenes Ich vor den destruktiven Wünschen des Es zu schützen.

"Sein Ich war unablässig um Ordnung, Berechnung, Präzision und vor allem Beherrschung bemüht, aber aus seinem Verhalten geht hervor, daß er in Wirklichkeit vom Irrationalen und Impulsiven beherrscht wurde. Ascari war das Musterbild des „wissenschaftlichen“ Fahrers, der beinahe jederzeit imstande war, die höchste Leistung zu erbringen. Auf diese Weise konnte er die Tatsache verschleiern, dass der Rennsport für ihn eine Zwangshandlung war, die eben jene gewalttätigen, aggressiven Impulse gleichsam bildlich darstellte, die er zu verdrängen versuchte.“ (Fuller 1987, S: 287)

Psychologen, die mit 200 Motorsportlern eine Reihe von Tests durchführten, kamen entsprechend zu dem Ergebnis, dass der Rennsportler dazu neigt, wenig emotionelle Beziehungen zu ändern zu unterhalten, also stark nach Unabhängigkeit strebt und ungewöhnlich beherrscht und unsentimental sei. (s. Fuller 1987, S. 293)

Den hervortretenden Charakterzug der Selbstbeherrschung teilen auch andere Gruppen von Spitzen — und Extremsportlern.

Auffällig zum Vorschein tritt er beispielsweise auch bei den Bergsportlern. Viele namhafte Bergsteiger gelten in den Kreisen ihrer Anhänger quasi als Inbegriff eines von Selbstbeherrschung strotzenden, stählernen Asketen. Auch sie tendieren zu einer wissenschaftlich-akribischen Beherrschung ihres "Faches", der Bergsteigerei.

Jüngst konnte dies wieder anhand eines Bestsellers von Jon Krakauer festgestellt werden. Sein aufschlussreiches Buch "In eisige Höhen" zeichnet ein historisches Panorama von der Manie westlicher Bergsteiger, den höchsten Berg der Welt, den Mount Everest zu bezwingen.

An vielen Stellen seines Buches, das in den USA zum Top-Bestseller avancierte, schimmert ein für Extrembergsteiger typisches psychisches Gefüge durch, das sie häufig zu übermenschlichen Leistungen antreibt. Für Krakauer steht zum Beispiel fest: "Die alpine Kultur war von hartem Wettkampf und unverwässertem Machismo gekennzeichnet, aber die meiste Zeit über waren ihre Anhänger damit beschäftigt, gegenseitig Eindruck zu schinden. Es ging weniger darum, den Gipfel eines

bestimmten Berges zu erreichen, als um die Art und Weise, wie man dorthin gelangte: Prestige erlangte, wer die härtesten, unzulänglichsten Routen mit minimaler Ausrüstung in Angriff nahm, und dies in der kühnsten Manier, die man sich vorstellen kann.“ (S. 43)

Hier wird deutlich, dass es sich beim Extrembergsteiger um eine Spezies handelt, die ihren Sport primär nicht aus ästhetischen, gesundheitlichen, “wissenschaftlichen“ oder sozialen Gründen ausübten, sondern vorderhand um sich oder anderen etwas zu “beweisen“. Dies scheint auch die Erklärung dafür zu sein, dass in diesem Metier eine kuriose Schlacht um immer sensationellere Ziele im Gange ist. Als in den 80er Jahren “Big E“ eine Angelegenheit für Sonntagsbergsteiger wurde, für kommerzielle Seilschaften, die 65000 Dollar einem professionellen Unternehmen bezahlen, damit sie auf den höchsten Punkt der Erde eskortiert werden, mussten die Extremisten wieder neue Anreize suchen. Bald buhlte man darum, wer zuerst alle höchsten Berge der 7 Kontinente (inklusive der Pole) besteigen würde, dann darum, wer sie in 7 Monaten besteigen könnte, wer alle 14 Achttausender schafft, usw.

Als drittes Beispiel wenden wir uns einem Sport zu, der nicht nur bei den Psychoanalytikern zu kontroversen Ansichten geführt hat: dem Stierkampf.

Die meisten Psychoanalytiker, die sich mit dem Stierkampf beschäftigen, sind sich darin einig, dass es sich hierbei um eine Projektion des Ödipus-Komplexes handelt. Innerhalb dieses Denkmodells repräsentieren die Hauptakteure in einer Corrida die symbolisch nachgestellten Figuren aus der Zeit der Erziehung: Der Stier ist hier die zur Projektion gewordene Ersatzfigur für den Vater, das Publikum steht für die Mutter, um deren Gunst gegeneinander gerungen wird und der Matador schlüpft dabei in die Rolle des aufbegehrenden, von „Kastrationsangst“ getriebenen Sohnes. In der Tiefenpsychologie stellt also der Stierkampf für den Matador eine Möglichkeit dar, die Konflikte der Kindheit in einer transparenten Weise zu externalisieren.

An den Lebensläufen vieler berühmter Toreros lässt sich diese These nachvollziehen, so z.B. auch beim spektakulärsten Stiertöter der 60er und 70er Jahre, Manuel Benitez, genannt „El Cordobes“. Auf der Suche nach den Triebkräften für seine Stierkampf-Leidenschaft stößt man an vielen Stellen auf ödipale Zusammenhänge.

Seinen Vater, einen einfachen aber strengen, hartherzigen Mann, der als Tagelöhner

bei einem reichen Großgrundbesitzer arbeitete, verlor er schon in seiner Kindheit. Die Umstände des Todes seines Vaters scheinen für das weitere Leben des El Cordobes entscheidende Auswirkungen gehabt zu haben. Bei einem verzweiferten Aufstand republikanischer Landarbeiter hatte sich sein Vater diesen angeschlossen, um ein paar Stiere des Großgrundbesitzers zu stehlen. In einem grausamen Rachefeldzug des Großgrundbesitzers wurden viele Männer des Pueblos niedergeschossen. Seit dieser Zeit schlich sich Manuel Nacht für Nacht hinaus, um auf den Weiden die Stiere des Großgrundbesitzers „herauszufordern“.

Für den Analytiker ergibt sich daraus nun folgendes Bild: Durch die traumatischen Vorfälle in der Kindheit, dem tragischen Tod des Vaters, der durch den Diebstahl eines Stieres verursacht wurde und dem patriarchalisch-tyrannischen Verhalten des Großgrundbesitzers, entstand bei Manuel ein eklatanter Vaterkomplex. Um eine Ablösung von diesem Kindheitskonflikten zu erreichen, wandte sich Manuel dem Stierkampf zu, wo er immer wieder die symbolisch-ritualistische Tötung des Vater-Stieres durchspielen konnte.

Folgt man in kritischer Weise den Auslegungen der Psychoanalyse über die Hintergründe der Extremsportarten, so fallen verschiedene Einseitigkeiten auf. Zunächst sticht als erstes ins Auge, dass in der psychoanalytischen Schule die entscheidenden Deutungen auf frühkindlich-sexuelle Komplikationen zurückgeführt werden. Spätere psychologische Schulen, die Neopsychoanalyse, die Humanistische Psychologie und die Transpersonale Psychologie haben bestritten, dass dieser Komplex die von der klassischen Psychoanalyse postulierte zentrale Bedeutung einnimmt.

Obwohl der Freudsche Erklärungsansatz manche interessanten und unvermuteten Aufschlüsse –auch über die Problematik des Abenteuersports - bietet, bleibt er in seiner deterministischen Variante, die den Extremsportler zu einem Spielball seiner verworrenen Triebkonflikte macht, über weite Strecken anfechtbar.

## **2.2.2. Die Position der Neopsychoanalyse**

Im Anschluss an Sigmund Freuds Darlegung der klassischen Psychoanalyse haben verschiedene Schüler von ihm den Versuch gestartet, bestimmte psychoanalytische Grundtheorien weiterzuentwickeln. Besonders das Primat der sexuellen Faktoren für die Entwicklung des Individuums und der Genese psychischer Störungen wurde von der "2. Schule der Psychoanalyse" abgeschwächt.

Eine Pionierleistung auf diesem Gebiet vollbrachte dabei Freuds enger Schüler und Vertrauter Alfred Adler. Als Vater der Individualpsychologie ging er a priori von einem anderen Menschenbild aus: nicht mehr der nach Lust- und Triebbefriedigung strebende Mensch wird zum Ausgangspunkt der Untersuchungen gemacht, sondern der nach "Macht strebende Mensch" steht im Mittelpunkt der Individualpsychologie. Mit diesem Machtstreben affiziert sind in diesem Ansatz psychische Komponenten wie "Minderwertigkeitsgefühle", "Kompensationsmechanismen", "Narzissmus", "Grandiosität" oder „Angstlust“. Seelische Eigenschaften wie "Narzissmus" oder "Grandiosität" spielen wiederum beim Risikoverhalten eine wesentliche Rolle (vgl. Adler: Der Sinn des Lebens, 2008)

### **a) Das Konzept der "Angstlust"**

Dass der Mensch zu dem scheinbar paradoxen Verhalten neigt, Lust an der Angst entwickeln zu können, ist ein seit langem bekanntes Phänomen. Unsere Lust an der Angst, ja gar am Schrecken oder Grauen wird uns alltäglich in trivialer Form beim Griff nach dem Krimi, nach einem "Action"— oder Horrorfilm offenkundig. Angstlust ist es, welche die "Gaffer" bei Flutkatastrophen, Feuersbrünsten oder Verkehrsunfällen auf den Plan ruft, und Angstlust ist es — aus der Sicht der Neopsychoanalytiker — welche Abenteurer zum Brückenspringen oder Drachenfliegen antreibt. Oder auch - weniger spektakulär - ebenso auf Jahrmärkte und Freizeitparks lockt um in schwindelerregenden Karussells oder bei atemberaubenden Achterbahnfahrten im Gefühl der Angstlust zu schwelgen.

In der Nachfolge von Freuds intensiver Beschäftigung mit dem Angstproblem,

begann auch im Kreise der Neo-Psychoanalytiker in den 30er und 40er Jahren eine rege Auseinandersetzung mit dem Thema Angst. Im Gegensatz zu Freud gehen die Neopsychoanalytiker, deren Vorreiter Harry Stack Sullivan, Karen Horney, Erich Fromm u.a. waren, nicht von einer mitgebrachten "Primärangst" aus.

Erste Grundformen der Angst entstehen dabei in der frühen Kindheit, wenn das kindliche "Abhängigkeitsbedürfnis" nicht befriedigt wird. Dieses Abhängigkeitsbedürfnis bestehe viel weniger aus dem kindlichen Bedürfnis nach Ernährung, Schlaf etc, als vielmehr aus dem Wunsch nach psychischer Sicherheit. (s. Levitt 1971, S. 28)

Auch Michael Balint, der die Angstforschung in den 50er Jahren weitergetrieben hatte, geht von entscheidenden frühkindlichen Erfahrungen aus. 1960 veröffentlichte er sein Buch "Angstlust und Regression", welches den Begriff "Angstlust" prägte. Den Gedanken der Neopsychoanalytiker aufgreifend, entwickelte er seine Kernaussage vom "Aufgeben und Wiedererlangen von Sicherheit". (Balint 1960, S. 23) Die Dialektik der Angstlust besteht nach Balint in der Angst einerseits, die bestehende Sicherheit aufzugeben, das Risiko zu wagen, und andererseits aus der "Lust", nach bestandener Herausforderung wiederum festen Boden unter den Füßen zu haben. Doch weiter fiel Balint auf, dass der Mensch sehr unterschiedlich auf Angstlust-Situationen reagiert. Während die einen sich Hals über Kopf in Abenteuer stürzen, erleben die anderen ein mulmiges Gefühl und klammern sich an die „Sicherheitszone“. Im Laufe seiner Untersuchungen schälte Balint schließlich zwei verschiedene Typen heraus, die sich innerhalb von Angstlust—Situationen grundsätzlich unterscheiden:

Den ersten Typ nannte er die "Philobaten", die als "robuste, unerschütterliche, kühne Helden ihre Unabhängigkeit genießen, ohne mit der Wimper zu zucken den Gefahren ins Auge sehen und stolz ihren eigenen Weg gehen." (1960, S. 37) Demgegenüber steht der "Oknophile", der auf Risikosituationen mit Angst reagiert, sich weniger hervorwagt und sich stattdessen lieber an Objekte klammert. Im Begriff Oknophilie findet man das griechische Verb okneo = zögern, sich anklammern. Philobatismus ist dem Begriff Akrobat nachempfunden und enthält das Verb „batein“ = Gehen. Der Akrobat geht auf die Spitze (akro = spitz, hoch). Der Philobat ist einer, der das Gehen liebt.

Beide Verhaltensweisen hält Balint im Extremfall für pathologisch. Für beide

Reaktionsformen sieht er jedoch dieselbe Wurzel: Sowohl der Philobat als auch der Oknophile speist seine Handlungsweisen aus einem frühkindlichen Trauma, das mit primären Trennungserlebnissen verbunden ist. (Vgl. Allmer 1998, S. 67) Die "oknophile Strategie" besteht nun darin, das Trennungstrauma zu überspielen. So versucht der oknophil Veranlagte, die in der frühen Kindheit schmerzlich erlebten Brüche zwischen sich und der Umwelt, durch besonders enge Bindungen auszublenden, durch das Klammern an Objekte und Menschen die Illusion einer unzerstörten Einheit zwischen sich und der Umwelt aufrechtzuerhalten. Der Preis für einen oknophil erzeugten Lebensstil ist, dass im späteren Erwachsenenalter ein Hang zur Unselbständigkeit und Abhängigkeit auftritt. Zudem sind oknophile Strategien stets ein dünnes Eis, das bricht, sobald die verschütteten Trennungssängste restimuliert werden: bei Partnerschaftsproblemen, bei Todesfällen, Arbeitslosigkeit usw.

Ganz anders dagegen der Philobat. Obwohl auch er in der frühen Kindheit Trennungstraumata erfahren hatte, führten sie bei ihm zu diametral entgegengesetzten Strategien. Für ihn sind es nämlich gerade die Objekte, die angstbesetzt und bedrohlich sind, da sie ihn schmerzlich an die Trennungssituationen erinnern. Stattdessen sucht er nach Balint die "freundlichen Weiten" auf, wo er sich Fertigkeiten aneignen kann, die ihm helfen mit dem Trennungstrauma fertig zu werden. Diese Fertigkeiten machen ihn autark und erlauben es ihm, Ausnahmezustände zu erreichen, die in ihm den Primärzustand der Harmonie zwischen sich und Umwelt wachrufen. Während der Oknophile das Trennungstrauma mit anklammernden Bindungsformen zu bewältigen sucht, versucht der Philobat enge Beziehungen zu meiden und fühlt sich in der Bindungslosigkeit am wohlsten.

Balint sieht den Ausgangspunkt sämtlicher Trennungstraumata im allerersten Trennungserlebnis mit dem der Mensch konfrontiert wird, im Geburtstrauma. Dieses Geburtstrauma, die primäre Subjekt—Objekt—Spaltung, sei nun der am tiefsten liegende Auslöser für die philobatischen Verhaltensmuster. Der Philobat würde durch sein Aufsuchen von Angstlust—Situationen insgeheim das Geburtstrauma nachstellen und im Nachstellen den unbewussten Versuch durchführen, es auf konfrontative Weise zu bewältigen - sei es beim Bergsteigen, Tiefseetauchen oder beim Fallschirmspringen.

Immer geht es dem Abenteuersportler dabei um ein bipolares Erleben. Dem Erleben des totalen Verschmelzens, mit dem Berg, dem Wasser des Meeres oder den

Windenden der Luft; aber auch um die Trennung, die Subjekt —Objekt—Spaltung, die Begegnung mit dem Objekt: dem Boden nach der Landung mit dem Fallschirm, dem Gipfel des Berges oder der Meeresoberfläche nach dem Auftauchen. Und erst diese Begegnung mit den Objekten, die angstbesetzte Konfrontation mit der harten Wirklichkeit ist der eigentliche Bewährungstest: die Aktualisierung des Geburtstraumas. Für Balint steht fest, dass der philobatische Risikosucher freiwillig diese Situationen aufsucht, um sich darin zu beweisen. Zu beweisen, dass die bislang erworbenen Fähigkeiten ausreichen, das Geburtstrauma — im Nachhinein — symbolisch zu meistern. „Der Risikosucher setzt sich immer wieder der Angst aus, um sich die Gewissheit zu holen, dass er auch unter neuerlich traumatischen Bedingungen überlebensfähig ist“, meint Gert Semler. (1994, S. 75)

Sicherlich hat das „Angstlust—Konzept“ von Balint interessante Erkenntnisse zu Tage gefördert, doch bleibt es für eine grundlegende Erklärung für Risikoverhalten zu schematisch und einseitig auf den Faktor „Trennungstrauma“ bezogen. Gert Semler weist außerdem darauf hin, dass das Konzept der „Angstlust“ nicht erklären kann, warum der eine zur oknophilen und der andere zur philobatischen Strategie neigt.

Trotz gewisser Schwächen ist das Modell der „Angstlust“ in die neueren Darstellungen von Ernst J. Kiphard, der Wesentliches zur Begründung der Motopädagogik leistete und als der Nestor der deutschen Psychomotorik gilt, mit eingeflossen. In dem Aufsatz „Ungewöhnliche Bewegungserlebnisse als Nervenkitzel und Abenteuer“ (1995), versucht er die Ansichten von Balint, Levinson (1989) und Brandt (1981) auf die Risikosportarten zu beziehen.

## **b) Die Narzissmustheorie und das Konzept der „Grandiosität“.**

Nach Ansicht der Narzissmustheorie, wie sie von Heinz Kohut vorgetragen wird, ruht der Keim des Narzissmus im Primärzustand der frühen Kindheit. Durch die erfahrene Trennung von Innen und Außen, entsteht im Kind zunächst ein Gefühl von Ohnmacht und Hilflosigkeit.

Als Reaktion darauf können beim Kind zwei konträre Methoden entwickelt werden, um mit diesen frustrierenden Gefühlen fertig zu werden. Es ist entweder die Ausbildung eines narzisstischen oder auch „grandiosen Selbst“, oder die Entwicklung eines „idealen Elternimages“.



Beide Strategien verfolgen das Ziel, einen alten, "paradiesischen" Urzustand der Kindheit durch unterschiedliche psychische Konstrukte wiederherzustellen. Doch werden beide Muster während der Phase der mittleren Kindheit wieder aufgelöst und in die weitere Entwicklung integriert.

Sowohl das idealisierte Eltern—Imago, als auch das grandiose Selbst werden im Laufe der weiteren Kindheit immer mehr abgebaut. Das idealisierte Elternimago wird sukzessive abgebaut durch die zwangsläufig erfolgenden Enttäuschungen die während der Erziehung auftreten, und das grandiose Selbst durch Erfahrungen über die eigene Begrenztheit. In einigen Fällen bleiben jedoch Reste des grandiosen Selbst erhalten und überdauern die spätere Kindheit und Jugend und führen im Erwachsenenalter zu einer neurotischen Egozentrik und Selbstüberschätzung.

Ein anderes Symptom des neurotischen grandiosen Selbstes ist nach Kohut der Hang zu irrationalen Risikoverhalten und die unbegründete Suche nach Abenteuern. (s. Semler 1994, S. 77) Hinter diesem Verhalten steckt der Wunsch des Abenteurers, sich immer wieder der eigenen Omnipotenz und Großartigkeit zu versichern. Der ersehnten Harmonie und der ungebrochenen Einheit des frühkindlichen Erlebens läuft der Abenteurer mit Beweisen der eigenen Unbezwingbarkeit, Stärke und Größe hinterher. Diese Beweise versucht er in furchteinflößenden Wagnissen und bestandenen Kraftproben mit extremen Herausforderungen zu erbringen.

Die Grundzüge der Theorie des grandiosen Selbst sind bereits bei den frühen Vertretern der Individualpsychologie und der Neopsychoanalyse zu finden. In ausführlicher Breite hatte schon Alfred Adler den Grundstock für die späteren Grandiositätstheorien gelegt. In seiner Schrift "Der Sinn des Lebens" beschreibt er, dass es neben dem "Minderwertigkeitskomplex", einem Herzstück seiner Individualpsychologie, auch einen "Überlegenheitskomplex" gäbe. (1933, S. 79 ff) Ursache dieses Komplexes sei nach Adler ein Unvollkommenheitserlebnis, das in der Kindheit grundgelegt wird. Dieses kann z.B. auf soziale Misserfolgserlebnisse, "Organminderwertigkeiten" oder Außenseitersituationen in der Familie basieren und auf kompensatorischem Wege den "Überlegenheitskomplex" hervorrufen.

Die Erforschung des Grandiositätssyndroms (1) ist jedoch elementar mit dem Namen Alice Miller verbunden, die in ihrem bekannten Buch "Das Drama des begabten Kindes" (1979) die Grandiosität mit dem Narzissmus in Relation bringt. Sich ebenfalls auf Kohut beziehend (Kohut: Narzissmus, 1971), behauptet sie, dass die Grandiosität ätiologisch ihren Ursprung in der frühen Kindheit hat. Hier findet sie die Ursachen speziell bei Kindheitserlebnissen im Umfeld einer Mutter, die starke emotionale Unsicherheiten aufweist. Diese defizitären Mütter seien es wiederum, die bei ihren Kindern einen Mangel an Geborgenheit hinterlassen. Schließlich entstehe bei diesen Menschen aus diesem latenten Bedürfnis eine Strategie der "Ersatzbefriedigung".

Miller charakterisiert diese Mütter als Menschen, die aus ihrer emotionalen Unsicherheit heraus das Kind für die Befriedigung ihrer eigenen Bedürfnisse benutzen, auf das Kind eigene Wünsche projizieren, es also "narzisstisch besetzen". Diese narzisstische Besetzung führt zu einer Störung des "primitiven Selbstgefühles" des Kindes, denn es erfährt, dass es nicht aufgrund seines "Soseins" geliebt wird, sondern für bestimmte Verhaltensweisen "bewundert" wird. Aus dieser in der Kindheit gelegten Anlage erwächst später ein Mensch, der aus Mangel an "Selbstgefühl" weiterhin den Bewunderungen hinterherläuft und dadurch von der Außenwelt abhängig wird. (s. 1979, S. 69 ff.) Obwohl Miller nicht dezidiert auf den Typus des "Abenteurers" eingeht, sind mit ihrer Beschreibung wesentliche charakteristische Züge getroffen und mögliche ätiologische Erklärungen dieses Syndroms gefunden worden.

Auch die bekannten Neopsychoanalytiker Harald Schultz—Hencke und Harry Stack Sullivan bestätigen die Bedeutung des "Grandiositäts—Syndroms". Schultz—Hencke ("Der gehemmte Mensch" 1940) spricht von drei Fundamentalantrieben, dem Habenwollen, dem Geltenwollen und dem Liebenwollen. Pathologisches Geltungsstreben ist nach ihm der unbewusste Versuch, gewisse Nichtigkeitsgefühle zu übertönen und ein Palliativ für tiefsitzende Persönlichkeitsprobleme.

In Weiterführung der Neopsychoanalyse sieht Josef Rattner verschiedene Formen Des pathologischen Ehrgeizes, wie beispielsweise „gefährliche Sportarten“, in denen sich die Grandiosität ausleben kann (Rattner 1983, S. 45).

Folgt man den Aussagen der Neopsychoanalytiker, stößt man auf durchaus problematisch zu nennende Bereiche im Hintergrunde einer abenteuersportlich orientierten Erlebnispädagogik. Problematisch vor allem aus dem Grunde, da aus der Sichtweise der Neofreudianer die psychologische Ebene des Abenteuersports eine "pathologische" Komponente aufweist. Gezeichnet ist diese pathologische Komponente von den Erkenntnissen dieser Wissenschaftler über die Bedeutung und Herkunft der neurotischen "Grandiosität" und des "Philobatismus". Hier sind psychische Phänomene angesprochen, die unmittelbar an ostentative Wesenszüge von Risikosuchern erinnern.

Der Wert der neopsychoanalytischen Aussagen wird dadurch erhöht, dass sie wie kaum eine andere psychologische Schule, Erkenntnisse über psychosomatische Bezüge mit beinhalten. Auch so zeigt sich am Beispiel der Ausführungen von Michael Balint, dass die Phänomene des Extrem— und Abenteuersports begleitet sind mit psychopathologischen Unterströmungen.

### **c) Das Konzept von Narzissmus und Lust in der Bioenergetik**

Gründliche Forschungen über das Problem des Narzissmus stammen von dem Neopsychoanalytiker Alexander Lowen. Ausgehend von den frühen Studien von Sigmund Freud und den Werken von Wilhelm Reich, entwickelte Lowen eigene theoretische Ansätze und neue psychotherapeutische Methoden und wurde damit der Begründer der "Bioenergetik". Er stellte nämlich fest, dass immer mehr Menschen in den westlichen Kulturen eine narzisstische Grundeinstellung entwickeln. Er behauptet: "Narzisstische Menschen kann man an ihrem Mangel an Menschlichkeit erkennen. Sie empfinden die Tragik einer von der nuklearen Katastrophe bedrohten Welt nicht, ebenso wenig empfinden sie die Tragik eines Lebens, mit dem sie einer teilnahmslosen Welt ihren Wert zu beweisen suchen." (S. 8)

Wie kaum ein anderer moderner Psychologe hatte Lowen eine ausgearbeitete "Psychologie der Lust" vorgelegt. In seinem bekannten Buch "Lust" (1970) versucht er, mit der modernen kulturpsychologischen Entwicklung, welche zu einem bigotten Unbehagen an der Lust geführt habe, gründlich aufzuräumen. Nach seiner Auffassung legt die heutige Kultur mehr Wert auf das Ich als auf den Körper, was zur Folge habe, dass das Machtstreben dominiere und das Luststreben vernachlässigt werde. Schon im Vorwort seines Buches klärt er den Leser mit scharfen Worten über das Credo seiner "Psychologie der Lust" auf: "In der Herrschaft des Ichs über die Persönlichkeit liegt eine teuflische Verkehrung der menschlichen Natur. Das Ich sollte niemals über den Körper herrschen, sondern sein treuer und gehorsamster Diener sein. Im Gegensatz zum Ich verlangt der Körper nach Lust und nicht nach Macht. Körperliche Lust ist die Quelle, der all unsere guten Gefühle und unsere guten Gedanken entstammen. Ist die körperliche Lust eines Menschen erst zerstört, so wird er zu einem frustrierten, wut- und hasserfüllten Menschen. Sein Denken wird verquer, er verliert sein schöpferisches Potential, und er entwickelt selbstzerstörerische Einstellungen. Lust ist die schöpferische Kraft in unserem Leben, als einzige stark genug, dem zerstörerischen Potential der Macht zu widerstehen. Viele glauben, diese Rolle komme der Liebe zu. Aber wenn Liebe mehr sein soll als nur ein Wort, muss sie im Lusterlebnis wurzeln." (1970, S. 9)

In dieser provokativen Radikalität übertrifft das bioenergetische Lustkonzept sogar die Lusttheorie der Psychoanalyse, wo der Lustpol von den psychischen Größen wie dem "Thanatos" oder der "Sublimation" in Schach gehalten wird. Die ungefesselte Lust ist das Desiderat des körperorientierten Menschenbildes der Bioenergetik.

Gewissermaßen paradox ist es, im Prinzip, dass die bioenergetische Sichtweise, welche in ihrer "alltagswissenschaftlichen Version", die Ansichten der meisten Abenteuersportler am treffendsten widerspiegelt.

Die Berichte von Extremsportlern und Abenteurern quellen über mit Beschreibungen über die Urwüchsigkeit des Lustgefühls während der Thrill—Aktion. Beispielsweise beschreibt der bekannte Alpinist Ulrich Aufmuth die psychophysischen Vorgänge während des Bergsteigens als opulentes Menü aus Lustgefühlen und archaischen Körpersensationen: "Dort oben werde ich ganz einfach herrlich stark und entfesselt, tief aus dem Körper heraus. Ich lebe ein Leben der ungewohnten Fülle. Schuften wie

ein Wilder, essen wie ein Wilder, Mut—Taten tun wie ein Barbar. Ja, durch und durch wild sein, danach bin ich süchtig. Das Saft— und Machtgefühl spüren, das aus dem vollen Körpererleben kommt. Worte sind da zu schwach, dieses Daseinsgefühl zu beschreiben. Es ist ein Lebensgefühl der vollen Pulse, ein Raubtiergefühl. Die Käfige sind offen, die Dompteure sind fort, das Raubtier ist los. Da kriegt das Dasein eine ganz andere Fülle und Selbstverständlichkeit. Eine neue Lebensgewissheit ist da, die nicht erst durch Gedanken gedacht sein muss. Die Basis des Daseins ist klar: Da ist die Bergnatur und mein Raubtier-Ich. Das gibt ein Wechselspiel, das läuft von selbst. Ich bin ganz zufrieden, wenn mir am Berg das `Geistige´ abhanden kommt. Dafür handele ich mir Stärke und Wildheit ein, ein großes Lebensgefühl, das von unten, aus den Knochen, aus den Muskeln und Eingeweiden kommt. Klare und gewaltige Rhythmen teilen das Leben ein, Spannung und Erlösung, Zweifel und Triumph, Hunger und Sättigung.“ (1984, S. 89 f)

Was die Bioenergetik an den Beginn des Wohlstandszeitalters setzte, die Philosophie des ungebändigten Luststrebens, wurde wenige Jahrzehnte später mit dem Fun- und Abenteuersport gelebte Wirklichkeit.

So ruft beispielsweise der renommierte Autor und Abenteuersportler Hermann Ehmann den Lesern seines neuesten Buches über Abenteuersport als Quintessenz seiner Philosophie zu: „Ich wünsche Ihnen jede Menge `fun´ und ein gutes neues `Bodyfeeling´. Es lebe der (Extrem-)Sport!“ (1999, S. 8). Anschließend erörtert er die Frage, „Warum entstehen immer mehr Funsportarten?“. „Funsportarten entstehen, weil junge Menschen keine Lust mehr haben, in spießbürgerlichen Vereinen und muffigen Turnhallen Sportarten nachzugehen, die schon ihre Urahnen zum Abwinken fanden. (...) Sport sollte immer so betrieben werden, dass er Spaß macht. Eine Sportart, die in ein allzu enges Regel- und Wettkampfkorsett gezwängt ist, hört schnell auf, Spaß zu machen. Das große Plus von Funsportarten ist, dass Regeln – sofern überhaupt vorhanden – lediglich sekundäre Bedeutung haben. Im Vordergrund steht der totale Fun. (...) Leben – das heißt für den Abenteuersportler vor allem eines: Energie, power, speed, und null Bock auf Frust! Darin unterscheidet er sich überaus positiv von vielen Zeitgenossen! Der Abenteuersportler hängt direkt am Puls des Lebens. Der ultimative Kick, für den er keine Drogen braucht, ist Ausdruck seiner besonders tiefen und innigen Beziehung zum Leben. Sport als positive `Sucht` also! (1999, S. 10 f)

Auch bei Ehmann ist die Apotheose des Körpers anzutreffen, eines Körpers, der dem Sportler als Ressource für den persönlichen Lustgewinn dient – wodurch in ungeschminkter Trivialität das Körperbild vieler Abenteuersportler transparent wird. (siehe auch unter: 3.4.)

Mit dem bioenergetischen Theorem des Lustprinzips tritt die Problematik der körper- und abenteuersportlich orientierten Leitbilder für die Erlebnispädagogik offenkundig an die Oberfläche. Eine erlebnispädagogische Unterfütterung mit den Wertekategorien eines bioenergetisch gemünzten Abenteuersports, würde unweigerlich die Reduktionismen des dadurch transportierten „Lust- und Spaßkultes“ mit vollziehen müssen. Eine primär auf das Lust- und Spaßprinzip abgestellte Erlebnispädagogik birgt ihrerseits allerdings bereits im theoretischen Grundansatz verschiedene Problematiken.

Beispielsweise weist das Narzissmuskonzept in seiner abenteuersportlichen Anwendung Widersprüche auf: Einerseits soll, z.B. aus der Sicht der Bioenergetik, die „Identifikation mit dem Körper“ eine Befreiung vom Narzissmus bewirken, andererseits ist gerade das dahinterstehende Lustprinzip der Nährboden der narzisstischen Körperfixierung. Durch den Rekurs auf den Körper, wie er in den neopsychoanalytischen Theorien des Abenteuersports vollzogen wird, gerät man in Klüfte aus theoretischen Widersprüchlichkeiten.

Letztendlich dreht es sich hierbei um die entscheidende Frage, ob der „psychische Narzissmus“ mit einem „körperlichen Narzissmus“ zu beheben ist! (vgl. Kap. 3.4.)

## **2.3. BEWUßTSEINS - UND MOTIVATIONSPSYCHOLOGISCHE ASPEKTE**

### **2.3.1. Die Position der „Flow-Theorie“**

#### **a) Die Grundzüge der “Flow—Theorie“**

Mit “Flow“ wird ein Zustand bezeichnet, in dem das Individuum über sich selbst herausgehoben ist und sich in einem Prozess des Einsseins mit dem Leben empfindet. Der Vater der Flow-Theorie, der ungarisch-amerikanische Psychologe Mihaly Csikszentmihalyi behauptet, dass ihm mit dem Flow-Konzept eine “Entdeckung“ gelungen sei, die zwar an sich bekannt gewesen ist, jedoch in der wissenschaftlichen Welt noch nicht beschrieben und erklärt worden sei. (s. 1993, S.14) Diese Entdeckung beinhaltet hauptsächlich eine Theorie der positiven Lebensqualität, welche Csikszentmihalyi eben als „Flow“ beschreibt. Flow stellt für ihn das „Unterpfand des Glücks“ dar. Glück ist für ihn kein Zustand der sich zufällig ereignet, das “über einen kommt“, kein Schicksal, das von äußeren Kräften bestimmt wird, sondern eine Befindlichkeit, die vom einzelnen herbeigeführt und kultiviert werden kann. Die besten und glücklichsten Augenblicke seien diejenigen, die gerade nicht passiv, rezeptiv und konsumierend erlebt werden, sondern wenn Körper und Seele des Menschen zusammengeschweißt und bis an die Grenzen angespannt sind, in dem freiwilligen Bemühen, ganz in einer Sache aufzugehen.

Die Ergebnisse seiner enorm aufwändigen Erhebungen, die das Flow-Konzept begründen, haben mittlerweile bei zahlreichen Wissenschaftlern, Psychologen, Philosophen, Soziologen und vor allem auch (Erlebnis-) Pädagogen großen Anklang gefunden. Kaum eine grundlegende erlebnispädagogische Veröffentlichung, die nicht auf die Flow-Theorie verweist, oder sie als argumentative Untermauerung verwendet.

Csikszentmihalyi beschreibt diese Flow—Situation an einigen Beispielen: “Stellen Sie

sich vor, Sie wedeln einen Berg hinunter: Sie konzentrieren sich auf Ihre Bewegungen, die Position der Skier, den Luftstrom, der Ihnen am Gesicht vorbeipfeift, die vorbeihuschenden schneebedeckten Bäume. In ihrem Kopf ist jetzt kein Raum mehr für Konflikte und Widersprüche. Immerhin könnte ein ablenkender Gedanke oder ein ablenkendes Gefühl dazu führen, dass Sie kopfüber im Schnee landen. Und wer wollte das riskieren? Sie finden Ihre Abfahrt absolut phantastisch und möchten nur eines: dass sie ewig dauere und Sie völlig in diese Erfahrung eintauchen können. Wenn Skilaufen Ihnen nicht sehr viel bedeutet, stellen Sie sich einmal andere Aktivitäten vor, in die man eintaucht: Dabei kann es sich darum handeln, in einem Chor zu singen, einen Computer zu programmieren, zu tanzen, eine Partie Bridge zu spielen oder ein gutes Buch zu lesen. Oder wenn Sie Ihren Beruf lieben, so wie viele Leute, kann es der Augenblick sein, da Sie sich ganz und gar in eine schwierige chirurgische Operation vertiefen oder in einem schwierigen Geschäftsabschluss aufgehen. Dieses völlige Aufgehen in einer Tätigkeit kann auch während sozialer Interaktion stattfinden, beispielsweise wenn sich gute Freunde unterhalten oder eine Mutter mit ihrem Kind spielt.“ (1999, S. 24)

Um die Spezifität des Flow—Settings in differenzierterer Weise bestimmen zu können, kristallisierte Csikszentmihalyi 8 verschiedene Merkmale oder Elemente des Flow-Geschehens heraus:

- 1) Die Verschmelzung von Handlung und Bewusstsein. Die Leinwand des Bewusstseins ist beim Flow vollständig mit den Bildern des Erlebens gezeichnet, so dass die Ichwahrnehmung mit der subjektiven Handlungswahrnehmung verschmilzt.
- 2) Das Merkmal der Selbstvergessenheit beschreibt, dass Anteile des Selbst im Moment des Flow zugunsten situativer Kontrollinstanzen zurückgestellt, “vergessen“ werden.
- 3) Durch die geschärfte Konzentration gelingt die Fokussierung auf die relevanten Ausschnitte der Wirklichkeitswahrnehmung.
- 4) Das Flow-Gefühl ist gekoppelt mit dem Evidenzerlebnis der gesicherten Kontrolle und umfassenden Souveränität.
- 5) Eine unmittelbare Rückmeldung erlaubt es dem Handelnden, Überblick über das Geschehen zu behalten, wodurch die emotionale Atmosphäre verdichtet und intensiviert wird.



- 6) Flow- Erlebnisse gehen in der Regel mit veränderten Zeitgefühlen einher:  
sowohl Dilatationen, als auch Komprimierungen sind im Zeiterleben während des Flow möglich. Minuten können dabei entweder zu "Augenblicken" oder zu einer 'Ewigkeit' werden.
- 7) Unbedingt erforderlich ist für das Flow-Setting eine klar strukturierte Situation mit scharf umrissenen Zielvorgaben.
- 8) Das Flow-Setting muß auf die subjektive Leistungsfähigkeit "maßgeschneidert" sein. Eine optimale Passung verhindert Frustrationserlebnisse wie Überforderung oder auch Langeweile.

#### b) Flow- Situationen im Abenteuersport

Mihaly Csikszentmihalyi sieht gerade im Sport eine primäre Quelle für verschiedenste Möglichkeiten des Flow, denn er ist sich sicher, "jedes Sinnesorgan, jede motorische Funktion kann gezähmt werden, um Flow auszulösen" (1993, S. 132) Somit steht das Flow -Potential prinzipiell allen Sportlern offen, nicht nur Leistungssportlern oder Extremsportlern. Entscheidender Faktor bei der Stimulierung des Flow im Sport sei die Art und Weise, wie eine Sportart ausgeübt werde, weniger die Sportart an sich. Häufig seien es gerade die weniger komplexen, einfacheren elementaren Sportarten, die das körperliche Hochgefühl des Flow vermitteln können. Modische und komplizierte Sportarten sind in seinen Augen noch längst keine Garantie für körperliche Befriedigung, vor allem wenn z.B. eine Sportart dazu verleitet, sie lediglich mechanisch abzuspielen.

Erstaunlich undifferenziert erweist sich Csikszentmihalyis Bild von der Qualität des unterschiedlichen Erlebens des Flow, wie es beispielsweise in verschiedener Tönung auftritt als Flow im Haushalt, als Flow im Gespräch, als Flow beim Musizieren, als Flow in der Ekstase des Mystikers oder als Flow im Extremsport. Für all diese extrem unterschiedlichen Erlebensweisen kennt Csikszentmihalyi nur eine Dimension und nur einen Begriff: "Flow"! Selbst die diversen Qualitäten allein in den verschiedenen Sportarten, vom "Abenteuersport" bis zu den "Zen-Sportarten" repräsentieren ein komplettes Panorama der Bewusstseins- und Erlebnismöglichkeiten. Hier ausschließlich mit der Dimension des Flow zu operieren, wird m.E. der Vielschichtigkeit und Komplexität des Sachverhaltes nicht gerecht.

Bei näherer Untersuchung macht sich das Ungenügen der Flow -Theorie besonders auch in den Ausführungen über die östlichen Sportarten bemerkbar. Zu Recht wird von Csikszentmihalyi darauf hingewiesen, dass gerade die östlichen Sportarten wie Joga, Kendo, Aikido oder Tai Chi Chuan mit dem Fließen psychischer Energien arbeiten. Allerdings unterlässt er die notwendigen Differenzierungen in den qualitativ verschiedenen Ansätzen und Zielsetzungen von Flow- Aktivitäten und den östlichen Kampfkünsten. Flow und Zen sind in seinem Verständnis beinahe identische Kategorien, denn, "es ist sogar sinnvoll, sich Joga als eine sehr sorgfältig geplante Flow-Aktivität vorzustellen. Beide zielen darauf ab, ein freudiges, sich selbst vergessendes Einssein durch Konzentration zu erreichen." (ebd. S. 144 f.) Dass jedoch zwischen den existentiellen Grundausrichtungen des Jogi und des Flow-Suchers Welten liegen, übersieht Csikszentmihalyi. Ein Jogi, der das Samadhi anstrebt, das Eingehen in das jenseitige Nirwana und ein Flow- Sucher, der den fortdauernden Spaß im sinnlich- profanen Diesseits sucht, sind kategoriell unmöglich auf dieselbe Stufe zu stellen.

Sicherlich sind durch vielerlei modische Strömungen, die als "Zen"— oder "Budo"— Sportarten zu uns herübergeschwappt sind, manche Unterschiede verwischt worden. Seit Eugen Herrigel 1948 sein epochemachendes Buch "Zen in der Kunst des Bogenschießens" veröffentlichte, hat die östliche Kunst des Zen in einer säkularisierten Form im Westen Eingang gefunden.

Treffend markiert jedoch in diesem Zusammenhang Hans Lenk den Unterschied zwischen einem „fließpsychologischen“ und einem „zen-philosophischen“ Deutungsmuster des Sporttreibens: "Trotz der Bezogenheit auf die persönliche Existenz, der Gefühlsbetontheit, des Höhepunktbewusstseins, des völligen Engagements, des Ernstes der Bindung an die Tätigkeit, der Erlebnishaftigkeit und der Subjektivität, die sich allein der zen-philosophischen Deutung ähnlich wie in der existenzphilosophischen und der fließpsychologischen finden, besteht doch ein grundlegender Unterschied: Die existentialistische Interpretation ist radikal individualistisch, die zen-philosophische und die der Fließenserlebnisse sehen gerade von der Individualität ab. Die Deutungen sind letztlich insofern unvereinbar." (1985, S. 82 f.)

An vielerlei Stellen spiegelt sich eine gewisse Hilflosigkeit des Flow- Konzeptes, die unmittelbar einsetzt, sobald der Boden des pragmatisch- Methodologischen verlassen wird. Jenseits dieser Schwelle droht eine pluralistische Wertblindheit, die in der Schiene der obsoleten “der-Zweck-heiligt-die-Mittel-Philosophie“ ausläuft.

### c) Das Flow-Konzept in der Erlebnispädagogik

Eine relevante Erkenntnis für die Erlebnispädagogik leitet sich aus den Forschungen Csikszentmihalyis über die “optimale Erfahrung“ ab. Optimale Erfahrungen werden gemacht, wenn das Verhältnis von individuellen Fähigkeiten und situativen Anforderungen derart empfunden wird, dass es einen maximalen Ansporn für die weitere Entwicklung der Persönlichkeit bietet. Verwandt mit dieser Idee ist das pädagogisch- motivationspsychologische Konstrukt der “optimalen Passung“: dem austarierten Mittelweg in der Höhe der Anforderungen an den Lernenden um zu optimalen Ergebnissen zu kommen. Wie aus dem Titel seines Buches hervorgeht, begreift er die Faktoren “Angst“ und “Langeweile“ als die polaren Gegensätze und gefährlichsten Gegenspieler des Flow- Erlebens. In dem Terrain der erlebnispädagogischen Handlungsfelder bietet das Konzept der “optimalen Erfahrung“ eine wertvolle Richtschnur, die bei sensiblen erlebnispädagogischen Settings eine hilfreiche Erkenntnis darstellt.

Der Wert des Konzeptes der optimalen Erfahrung wird auch vom Verhaltensbiologen Felix von Cube bestätigt: “Im übrigen zeigt sich erneut, wie wichtig es ist, auf die individuelle Struktur des Schülers einzugehen: Wird er permanent überfordert, hat er also ständig Angst, so wird er zwangsläufig demotiviert, aggressiv oder depressiv. Wird er permanent unterfordert, leidet er also unter Langeweile, sucht er seinen Flow auf anderen Gebieten - sei es in der Schule oder anderswo. Die Gleichschaltung der Schüler, die Einheitsschule in welcher Form auch immer, ist somit aufs höchste inhuman und schadet zusätzlich der Gesellschaft.“ (1991, S. 298)

Die Erlebnispädagogin Inken Plöhn verweist in mehreren Schriften (1996, 1998/1, 1998/2) schließlich auf die unübersehbaren Parallelen zwischen den Systemen von Csikszentmihalyi und Kurt Hahn. In der Tat sind auf den ersten Blick die

Ähnlichkeiten zwischen den beiden Richtungen frappierend. Augenfällig ist vor allem, dass das Phänomen, welches Csikszentmihalyi mit dem Begriff des "Flow" auf den Punkt gebracht hat, bei Hahn immer wieder mit neuen Formulierungen beschrieben wurde: einmal ist es die "schöpferische Leidenschaft", oder "grande passion", ein anderes Mal ist es die "Ergriffenheit" oder "Lebensfreude". In beeindruckender Vollständigkeit listet Plöhn die Kriterien des Flow—Erlebens auf der einen Seite auf, und zeigt auf der anderen Seite die Entsprechungen in der Hahnschen Erlebnistherapie auf. (aus Hahn, 1958)

Beispielsweise verlangt Hahn: "Damit ein Projekt...ein Kind gefangen nimmt, sollte sein Ziel klar umrissen sein und einen natürlichen Abschluss bilden" (ebd., S. 75), was im Flow-Konzept der Forderung nach "klare Struktur und eindeutige Ziele" entspricht. Oder Hahn erwartet die "gesammelte Kraft eines Schülers", der in die "Tiefe" eines Metiers "eindringen" soll. Analog dazu steht die Forderung im Flow—System nach "Konzentration". Auch die "Selbstvergessenheit" im Flow—Modell taucht bei Kurt Hahn wieder auf. Hahns situatives Ziel ist die „Hingabe des Kindes zu erhalten“ (ebd., S. 78), damit es sich in der Sache verlieren kann und eine Leidenschaft des Schaffens (ebd., S. 85) entdeckt. Durch die Lust der Erfüllung (ebd., S. 20) kann es in Selbstvergessenheit geraten. (Plöhn, 1998/1, S 10 f.)

Was allerdings bei dem Versuch, die Flow—Theorie über Kurt Hahn zu begründen und in die Erlebnispädagogik einzuführen, mehr oder weniger übersehen wird, ist wiederum der inkompatible philosophisch—anthropologische Unterbau der beiden Systeme. Während Hahn ein konservatives, von Wert— und Moralvorstellungen geprägtes "spirituelles" Menschenbild vertritt, findet sich Csikszentmihalyi mit seinem profan—rationalistischen Menschenbild des Pragmatismus auf der diametral gegenüberliegenden Seite des anthropologischen Spektrums.

Bemerkbar wird dies im Vergleich der Kernaussagen beider Forscher: Hier steht ein "Lernen durch Flow" und dort "Bildung durch Wagnis und Bewährung". Während die Hahnsche "Wagnis"-Komponente noch annähernd mit dem Flow—Begriff in Einklang zu bringen ist, existiert für die Forderung nach "Bewährung" kein wirkliches Äquivalent. Denn Bewährung im Hahnschen Sinne ist immer verbunden mit charakterlichen und moralischen Wertdimensionen — welche im Flow-System nicht entsprechend vorhanden sind.

"Flow" oder das intensive "Erlebnis" ist bei Csikszentmihalyi gleichzeitig Ziel und in

sich ruhender Zweck des menschlichen Strebens; Hahn dagegen greift auf Ziele, die hinter dem "Erlebnis" oder "Flow" verborgen sind. Für ihn ist das Flow kein Selbstzweck, sondern reines Mittel für höhere Ziele. So formuliert er als "Losung": "Es ist Vergewaltigung, Kinder in Meinungen hineinzuzwingen, aber es ist Verwahrlosung, ihnen nicht zu Erlebnissen zu verhelfen, durch die sie ihrer verborgenen Kräfte gewahr werden können." (1958, S. 83) Erlebnisse dienen in seinem pädagogischen Ansatz also lediglich als Transmitter für die Entwicklung charakterlicher Eigenschaften und moralischer Fähigkeiten.

Für unser Thema interessant ist auch das der Flow—Theorie zugehörige Körperbild, welches die Bedeutung des Körpers für das Flow—Geschehen darlegt. Flow ereignet sich in einer Vielzahl von Fällen in Situationen, in denen der Körper eine zentrale Rolle spielt. In seinen Werken räumt Csikszentmihalyi dem körperlichen Flow—Erleben meist eine führende Stellung ein. So widmet er diesem Aspekt beispielsweise in seinem Buch "Flow — Das Geheimnis des Glücks" (1993) ein eigenes Kapitel ("Der Körper im Flow—Zustand"), worin er recht facettenreich die einzelnen Möglichkeiten körperlich-sinnlicher Flow-Erfahrungen darstellt. Hierbei geht er ausführlich auf die Flow-Potentiale der ausgefalleneren Bewegungsbereiche wie Yoga, Kampfsport oder Tanz ein. Außerdem scheut er sich nicht, auch die Sexualität und die sensorischen Bereiche als wichtige Flow-Ressource anzusprechen. Anregend wirken dabei durchaus seine Aufforderungen, die Körperfunktionen zu kultivieren, die Ästhetik der Sinnlichkeit zu schulen, denn ein "untrainierter Körper bewegt sich zufällig und unbeholfen, ein unsensibles Auge bietet nur hässliche oder uninteressante Dinge, das unmusikalisches Ohr hört nur verzerrte Geräusche, der grobe Gaumen kennt nur langweilige Geschmacksrichtungen. Wenn man die Körperfunktionen der Abstumpfung überlässt, wird die Lebensqualität ähnlich und für manche sogar schrecklich... Für die anderen bleibt der Körper wirklich ein bloßer Klumpen billigen Fleisches." (1993, S.132 f.)

Csikszentmihalyis Körperbild weist eine gewisse Ambivalenz auf. Einerseits zielt der Flow-Ansatz auf eine Sensibilisierung und Ästhetisierung der Körperfunktionen hin, andererseits werden Körper und Sinne für rein eigennützige Zwecke instrumentalisiert. Aus diesem Grunde tauchen im Zungenschlag der Flow-Vertreter durchgängig mechanistisch gefärbte Termini auf. Der Körper mit seinen Funktionen

wird hierbei zu einem Objekt, das der "Kontrolle" unterworfen werden muss, damit das Individuum die "Entropie" im Bewusstsein verringern kann. Dies wiederum kann er als angenehme psychische Harmonie nutzen: "Doch wenn man Kontrolle über das gewinnt, was der Körper vermag, und lernt, körperliche Gefühle zu ordnen, weicht die Entropie einem Gefühl erfreulicher Harmonie im Bewusstsein." (ebd., S.132)

Leib, Sinne und Seele des Menschen werden letzten Endes im Zugriff der Flow-Anhänger eigennützig usurpiert und zu einem umfassenden "Steinbruch" unter der alleinigen Prämisse der "Flow-Gewinnung".

Abschließend lässt sich formulieren, dass neben den Vorzügen der Flow-Theorie auch gravierende Mängel auftauchen. Zusammengefasst sind beispielsweise das Manko einer normativen Orientierung, die defizitäre anthropologische Durchdringung und die Undifferenziertheit bezüglich der Qualität einzelner Flow-Erlebnisse zu nennen. Körperlich oder sinnlich erzeugte Flow-Erfahrungen werden hier allzu sehr egalisiert, nivelliert oder mechanisiert.

Csikszentmihalyi ist allerdings zugute zu halten, dass er selbst wiederholt auf die Unvollkommenheit seiner Theorie hingewiesen hat. Ihm ist beispielsweise bewusst, dass das Flow-Erleben entscheidend von individuellen Bedingungen abhängig ist, die jedoch noch herauszuarbeiten wären. (z.B: 1987, S. 120)

Trotz dieser Einschränkungen wird der Flow-Begriff in den Kreisen der Erlebnispädagogen häufig als theoretischer Hoffnungsschimmer begeistert rezipiert. Gründe hierfür sieht Rolf Penke — m.E. sehr treffend — im hausgemachten Zustand der erlebnispädagogischen Forschung. "Es lässt jedoch auf vorgängige Theoriedefizite schließen, wenn ein Konzept, das auch nach Meinung des Schöpfers erst in rudimentären Ansätzen vorliegt, in den Bewegungswissenschaften für unterschiedlichste Begründungen herhalten muss, zum Alleskleber wird." (1999, S. 52)

### 2.3.2. Abenteuersport als Reizsuche

Theorien der Reizsuche sind allein schon aus dem Grunde aktuell, da die Reizspirale der Extremsportler in den 90er Jahren mit enormen Tempo nach oben geschraubt wurde. Immer neue “ultimate Kicks” führen zu einer Inflation der Superlative —und zu der Frage nach den Hintergründen dieser “Reiz-Eskalation”.

Im folgenden sollen drei verschiedene Typen von Reiztheorien dargestellt werden: die Aktivationspsychologischen Reiztheorien, die Appetenzkonflikt-Reiztheorien und die Humanethologischen Reiztheorien.

#### a) **Aktivationspsychologische Reiztheorien**

Aktivationspsychologisch gesehen braucht jedes Individuum ein eigenes spezifisches Aktivierungsniveau. Auf dieses Aktivationsniveau ist es psychophysisch eingestellt. Das habituelle Aktivationsniveau, das den persönlich optimalen Aktivierungsbereich angibt, kann sehr unterschiedlich ausfallen; während der eine sich am wohlsten fühlt, wenn er möglichst viel Ruhe und Erholung genießen kann, empfindet ein anderer diese Situation als “tödliche Langeweile” und sehnt sich nach Spannung und Nervenkitzel. Risikosucher sind in diesem Erklärungsansatz nun Personen, die ein weit überdurchschnittlich hohes habituelles Aktivationsniveau besitzen. Allerdings ist die Regulierung des Aktivationsniveaus eine sehr subjektive Angelegenheit: Eine Achterbahnfahrt kann z.B. bei einem zartbesaiteten Wesen Panik auslösen und einen abgebrühten Volksfestgänger kalt lassen

Bedeutsam im Aktivationskonzept ist die Erkenntnis, dass der Anstieg der “Erregungskurve“, aber auch der Abfall des Aktivierungsniveaus Gefühle des Wohlbefindens auslöst. Nach einem bestandenen Abenteuer, in der Phase des Erregungsabfalls, tritt am ehesten ein Empfinden der Sättigung, ein Hochgefühl der Zufriedenheit auf. Ein Überdehnen des Aktivationsrahmens, oder ein Leben im Bereich der “chronischen Übererregung“ kann dagegen zu Überreizungserscheinungen, wie z.B. dem “Burnout“ führen.

Aus der Stressforschung lässt sich erklären, weshalb ein Anheben des Erregungslevels bei den meisten Menschen als lustvoll erlebt wird. Durch eine Erhöhung des Aktivierungsgrades wird nämlich der Organismus auf eine Stufe gehoben, die physiologisch zusätzliche Kräfte und Reserven mobilisiert. Beispielsweise werden spezifische Hormone, das Adrenalin und Noradrenalin ausgeschüttet, die dem Körper "Alarmbereitschaft" signalisieren und ihn für "Höchstleistung" präparieren. Dies ist häufig auch die Erklärung für manche spektakulären Leistungen von Extremsportlern. Doch genauso wie ein Extremsportler unter der Wirkung der Stresshormone quasi über sich hinauswachsen kann, kann es im umgekehrten Falle zu unvorstellbaren Leistungseinbrüchen kommen.

Ein Hauptvertreter dieser Richtung ist Marvin Zuckerman, der in den 70er Jahren das Konzept des „Sensation seeking“ entwickelte. Zuckerman ist der Auffassung, dass das interindividuell unterschiedliche Bedürfnis nach Stimulation zu 50 bis 65 Prozent angeboren ist (s. 1978, S. 18) und zum anderen von den spezifischen Lernerfahrungen abhängig ist.

Mit Zuckerman und anderen "Reiztheoretikern" wurde das traditionelle Modell der „Homöostase“, dessen Wurzeln bis zu Freud und die Tiefenpsychologie reichen, einer Revision unterzogen. Während Freud, einige Darwinisten und Verhaltensforscher wie Lorenz, letztlich von einer homöostatischen Balance im innerpsychischen Spannungsgeschehen ausgehen, suchen Zuckerman und die "Reiztheoretiker" nach stimulierenden Komponenten des Spannungsauf- und abbaus.

Psychologen wie Heckhausen (1973, S. 156) und Skowronek (1971, S. 96 f.) vertreten gar die Meinung, dass das Persönlichkeitsmodell der Homöostase veraltet sei und stattdessen angenommen werden müsse, dass vom Individuum grundsätzlich ein Minimum an Spannung und Erregung benötigt wird. Von einer richtig dosierten Menge an Aktivierung würden sogar eher motivierende und verhaltensverstärkende Wirkungen ausgehen.

Offen bleibt im Ansatz der aktivationspsychologischen Reiztheorie jedoch die subjektive Seite des Aktivationsprozesses. Die recht eingängigen Erklärungen über die "Mechanismen" des Aktivationsprozesses und ihre



Interdependenz mit den zivilisatorischen Bedingungen (1), kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass in diesem Ansatz weder Angaben über die qualitativ unterschiedlichen Wirkungen der einzelnen Abenteueraktivitäten gemacht werden können, noch Aufschlüsse über die individuelle Verarbeitung der Abenteuererlebnisse möglich sind. Ähnlich der Flow - Konzeption bleibt die Aktivierungstheorie einem pauschalen, monolithischen Erklärungsmuster verhaftet. Zwar besticht dieses System durch seine transparente Unkompliziertheit und plakative Ausformulierung, doch wird durch eine Simplifizierung auf populäre und schematische Thesen ("Sensation Seeking", "Abenteuersuche in einer spannungslosen Gesellschaft...") dem wissenschaftlichen Erkenntnisfortgang nicht ausreichend gedient.

## **b) Humanethologische Reiztheorien**

Ohne näher auf die humanethologischen Erkenntnisse zur Motivation des Sportlers oder Leistungssportlers einzugehen (vgl. z.B. Lenk 1972, 1985, Grupe 1967...), soll hier lediglich ein für den Abenteuersport relevanter Gedankengang von Felix von Cube dargestellt werden.

1990 erschien von dem Ethologen und Forscher Felix von Cube die Schrift "Gefährliche Sicherheit", in dem er das menschliche Streben nach Wagnis und Abenteuer darstellt.

---

(1) Komplementär zu den Ergebnissen von Zuckerman und anderen Vertretern dieser Richtung stehen die Erkenntnisse von Elias / Dunning über die Reizsuche in einer "spannungslosen Gesellschaft" (1970). Für beide Zivilisationsforscher übernimmt das „Abenteuerbedürfnis“ des Individuums im Prozess der Zivilisation eine bedeutende "Entlastungsfunktion". Indem der Bürger seinen Hunger nach Reizen und lustbetonter Spannung (pleasurable tension und excitement) befriedigen würde, würde er dadurch eine wesentliche sozial— und psychohygienische Aufgabe erfüllen. Nach Elias / Dunning würden jedoch die naturwüchsigen Potentiale im modernen gesellschaftlich-zivilisatorischen Umfeld immer weiter eliminiert werden. Dies wiederum habe zur Folge, dass die notwendige "Reizsuche" auf andere Lebensbereiche umgelenkt würde um dort substituiert zu werden. (vgl. Schleske 1977, S. 58ff., 1996, S.10)

Dieses Streben basiere nach seiner Ansicht auf einem Trieb, den er "Neugiertrieb" nennt und der in Verbindung mit dem Lustprinzip den Impuls des aktiven Suchens nach Nervenkitzeln und Abenteuern erzeuge.

Cubes Neugiertrieb ist nicht zu verstehen ohne ein zweites menschliches Streben, das er dem Neugieverhalten zur Seite stellt: das Sicherheitsstreben. V. Cube behauptet: Das "Neue ist nur der Reiz der Neugier — der Sinn der Neugier ist Sicherheit" (1990, S. 10). Ziel sei es dabei, das Vertraut-Werden in ein Vertraut-Sein zu verwandeln, das Unbekannte zu erforschen, Unwissen in Wissen, Unsicherheit in Sicherheit zu transformieren usw. Im Prozess des Transformierens würden angenehme Emotionen erlebt werden, die wiederum auf das explorative Risikoverhalten befördernd rückwirken würden. Letztlich entstünde dabei ein Kreislauf, das "Risiko-Sicherheits- Gesetz", das eine Steigerungsdynamik enthalte. (Vgl. Michl 1993, 61f., Heckmair/ Michl 1993, 213 f., Neumann, 1999, 70 f;)

In seinem Buch "Fordern statt verwöhnen" (1990) rückt Cube das Konzept der "aggressiven Langeweile" in den Mittelpunkt seiner Erklärungen über fehlgeleitetes Risikoverhalten.

Den paradigmatischen Leitlinien Konrad Lorenz folgend, hebt von Cube bei der Erklärung der „aggressiven Langeweile“ auf den zivilisatorischen Prozess des Bewegungsverfalls ab. "Das Sammeln erübrigte sich durch den Ackerbau, dem anstrengenden Laufen auf der Jagd entzog man sich durch die Erfindung des Reitens und der Haustierhaltung, das Kämpfen mit den Beutetieren erübrigte sich zum großen Teil durch das Schlachten von Vieh, durch Fallenstellen und Waffentechnik. Überhaupt war die Technik von Anfang an ein Mittel, Anstrengung zu vermeiden; sie diente der Entlastung von körperlicher Arbeit und der schnelleren Erfüllung der Bedürfnisse." (ebd. 123).

Der gestaute Bewegungsdrang, gepaart mit einem erhöhten Aktions- und Risikopotential, könne sich nun in die Formen des modernen Extremsports, oder anderer fehlgeleiteter explorativer Verhaltensweisen ergießen. "Hierher gehören die Abenteuerreisenden, die unberührte Gegenden und Länder aufsuchen, wo sie hoffen, noch Entdeckerfreuden erleben zu können; hierher gehören aber auch diejenigen, die ihr Risikobedürfnis beim Autofahren oder Motorradfahren befriedigen. Zweifellos spielt bei dem Herumrasen, vor allem bei Jugendlichen, das Abenteuer eine wichtige Rolle. Man probiert aus, was noch möglich ist und kommt so in den

Genuss der Endhandlung. (Die explorativen Potentiale selbst bleiben dabei freilich weiterhin ungenutzt.)“ (ebd. 140)

Der Ansatz von Cube bietet interessante und wertvolle Erkenntnisse und Beiträge zum Verständnis des Risikoverhaltens. Cubes Forschungen reichen weitgehend in die Theoriesysteme der klassischen Verhaltensbiologie und Humanethologie, die über Eibl-Eibesfeldt, Lorenz bis auf Darwin zurückreichen, hinein. Ohne die Leistungen dieser Forschungsrichtung schmälern zu wollen, muss jedoch allgemein nach dem relevanten Wert dieser Theorien für das Problem einer abenteuersportlich orientierten Erlebnispädagogik gefragt werden. Unabhängig der sicherlich prinzipiell zutreffenden Beurteilung des Risikoverhaltens, z.B. auf der Folie der “aggressiven Langeweile“, ist eine rein verhaltensbiologische Sichtweise des Abenteuersports einseitig und verkürzend. Das Lorenzsche Menschenbild, seine oft linearen Übertragungen von Erkenntnissen aus der Tierforschung auf den Humanbereich und seine deterministische Anschauung der Triebentladung, sind in der Wissenschaftswelt bereits mehrfach auf kritisches Echo gestoßen. (vgl. z.B. Fromm 1974)

Kritik erfuhr ebenso das verhaltensbiologisch geprägte Bild des Sports, z.B. bei Hans Lenk, der 1985 feststellt: “Alle ethologischen Deutungen des modernen Sports als Appetenzbefriedigung oder Aggressionsventil können das komplexe gesellschaftliche Phänomen Sport nicht zureichend erfassen, so gewiss Ventilfunktionen teils instinktiver, teils sozialer Art eine wesentliche Rolle mitspielen. Man braucht die triebhaften Teilantriebe sportlichen Handelns nicht zu leugnen, auch den Erklärungsbeitrag der Verhaltensforschung nicht zu vernachlässigen oder abzuwerten, wenn man die instinktiven Komponenten nur als Teilerklärung ansieht. Soviel aber ist gewiss: Die Einengung des Sports auf die bloße Auswirkung eines Aggressionsventils oder auch auf ein bloßes Abreagieren des Bewegungstriebes ist zu einfach, zu einseitig, um in dieser Ausschließlichkeit überzeugend zu sein.“ (S. 34)

Die untersuchten Reiztheorien verschiedener couleurs bringen aufgrund ihrer verkürzenden behavioristischen oder kognitivistisch -motivationspsychologischen Ausrichtung einen gravierenden Mangel mit: Körper und Natur werden hier in technomophe Modellbilder projiziert und unter der Leitlinie der Reiz- und

Erregungssuche in einen Instrumentalisierungs-Kontext gestellt. Verbunden mit dem deterministischen Paradigma der verhaltensbiologischen Humanethologie entstehen instrumentalisierende körperzentrierte Leitbilder für die Erlebnispädagogik, die nur einen bedingten Orientierungswert besitzen. (siehe auch unter: 3.3., 4.2.)

## **2.4. DIE THESEN DER UR- UND GRENZERFAHRUNG**

### **2.4.1. Grenzerfahrung und Humanistische Psychologie**

Humanistische Gedankengänge spielten in der Erlebnispädagogik schon immer eine gewichtige Rolle, denn bereits Kurt Hahn baute seine Lehre auf den Ideen von Plato, Goethe, James und Lietz auf. In der Modernen Erlebnispädagogik wurde z.B. von Jörg Ziegenspeck, einem Pionier der Erlebnispädagogik in den 80er Jahren, der Begriff des "Ökologischen Humanismus" verwendet.

Allerdings werden Konzepte und Theorien des Humanismus, bzw. der Humanistischen Psychologie in der aktuellen Erlebnispädagogik eher unbewusst, zufällig und beliebig aus dem Steinbruch der Theorieberge herausgenommen. Vor allem der Begriff der Grenzerfahrung wird in der erlebnispädagogischen Szene mannigfach herangezogen, ohne jedoch ausreichend Kenntnisse über dessen Herkunft aus der Schule der Humanistischen Psychologie zu vermitteln.

Dabei bezieht sich die gebräuchliche erlebnispädagogische Auffassung von Grenzerfahrung auf die Faktoren "Erfahrung der Leistungsgrenzen" und "Erfahrung der Risikogrenzen". (s. Allmer 1998, S. 73 ff.; Neumann 1999) Mit dieser Einschränkung der anthropologischen Tiefe des Grenzerfahrungsbegriffs geht eine Verflachung der erlebnispädagogischen Diskussion einher. Grenzerfahrung wird hierbei häufig in das theoretische Umfeld der Konzepte des Lustprinzips oder des

Flow eingeordnet, oder als eine exponierte Form der Reizsuche mit dem Ziel der “Spannungsinduktion“. (1)

Exemplarisch für diese Sichtweise läßt sich der “frühe“ Schleske mit seinem Verständnis von Grenzerfahrung anführen. Er schreibt 1977: “Das Erlebnisphänomen der Grenzerfahrung wurde als ein Charakteristikum des Abenteuerungsverhaltens ermittelt; Grenzerfahrungen können sich, wie die Analyse zeigt, im Erlebnis- und Handlungsfeld des Abenteurers in verschiedener Hinsicht ergeben: Zunächst als die Erfahrung von Grenzen der eigenen (und fremden) Belastbarkeit und Leistungsfähigkeit, ferner als Überwindung von Widerständen und das Eingehen von Gefahrenrisiken zur Erforschung eigener Kapazitäten, als die Aufgabe des festen Standorts auf der Erde in Verbindung mit der Erfahrung von Geschwindigkeit und dem Aufsuchen von exponierten Raumlagen, als Exploration einer fremden und unbekannten ‘Welt’ der Überschreitung von Grenzen des Vertrauten und Bekannten und — auf einer anderen Ebene — als maximale Kapazitätssteigerung der informationsverarbeitenden Systeme und Aktivierung der Körpermotorik.“ (S. 109 f.) Wer das erlebnispädagogische Verständnis von “Grenzerfahrung“ auf eine naturalistisch-positivistische Ebene beschränkt, beraubt die Erlebnispädagogik ihrer innersten Potenz, der Möglichkeit, wie Michl formuliert, “der archimedische Punkt der Pädagogik“ zu sein, “weil sie uns aus unserem Raum— und Zeitverständnis hinausführen kann. (...) In der Erlebnispädagogik kann man die anthropologischen Wurzeln spüren, und die Sinnfrage — woher komme ich, wohin gehe ich, wer bin ich, was erwarte ich von der Welt, was erwartet die Welt von mir — entdecken.“ (1993/2, S. 215 f.)

Innerhalb der Schule der Humanistischen Psychologie gab es einzelne herausragende Vertreter, die sich explizit mit dem Thema Grenzerfahrung oder

---

(1) Wie wenig der Begriff der Grenzerfahrung in der Modernen Erlebnispädagogik erkenntnistheoretisch durchleuchtet wurde, zeigt auch die Schrift von Peter Neumann (“Das Wagnis im Sport“, 1999). Neumann verweist in dem Kapitel “Der Mensch, das begrenzte Wesen“ lediglich auf zwei Anthropologen, die sich mit dieser Frage beschäftigt haben: Max Scheler und Karl Jaspers.

“Gipfelerlebnis“ beschäftigt haben. Zu ihnen sind vor allem Abraham Maslow, Viktor Frankl und Graf Dürkheim zu zählen. Bevor auf deren Ansätze näher eingegangen werden soll, soll vorweg noch die Bedeutung des Erlebnisses in der Humanistischen Psychologie dargestellt werden.

#### **a) Die Erlebnisorientierung in der Humanistischen Psychologie**

Aus grundsätzlicher Ablehnung der konventionellen psychologischen Schulen, bündelte sich ab ca. 1960 die Vielzahl der psychologischen Neuansätze unter dem Dach der sogenannten “Dritten Kraft“ in der Psychologie. Der 1957 von Abraham Maslow eingebürgerte Begriff “humanistisch“ wurde Namensgeber für die 1961 entstandene Zeitschrift “Journal of Humanistic Psychology“, welche das Sprachrohr sämtlicher alternativer psychologischer Ansätze wurde. In ihr artikulierten sich diejenigen Psychologen, die die herkömmliche Richtung als eine “Psychologie ohne Seele“ kritisierten und stattdessen ein ganzheitliches Bild des Menschen in den Mittelpunkt rückten. Carl Rogers, Fritz Perls, Ruth Cohn, Viktor Frankl, Roberto Assagioli, Karen Horney, Erich Fromm u.a. gingen nun nicht länger von einem negativen, “defektologischen“ Menschenbild aus, sondern von einem positiven Verständnis des Menschen.

Nicht das äußere Milieu und die Lernerfahrungen wie bei den Behavioristen oder die verborgenen in der Kindheit liegenden traumatischen Ereignisse wie bei den Psychoanalytikern sind für das Verständnis des Menschen ausschlaggebend, sondern die aktuellen Erlebnisse des Individuums.

Um die Möglichkeiten, aber auch die Grenzen der psychologischen Schulen vergleichend auszuloten, soll an dieser Stelle vervollständigend auch auf die Erklärungsdefizite aus der Richtung der Humanistischen Psychologie eingegangen werden.

Die Schwachpunkte der Humanistischen Psychologie sind:

— Gefahr einer hybriden **Übersteigerung des Erlebnisbegriffes**, bzw. des individuellen Erlebens, das in seiner Übertreibungsform zu einem unkontrollierten Subjektivismus auswachsen kann. Graumann ist überzeugt: “Die menschliche Natur verberge sich nicht im Inneren einer individualistisch verstandenen Persönlichkeit

und warte nicht darauf, entwickelt oder “verwirklicht” zu werden. Die Entwicklung und Verwirklichung menschlichen Potentials müsse stets in der dialektischen Interaktion zwischen den Menschen gesucht werden.“ (1980, S.18)

— Eine anderes Manko kann durch die **Übertreibung des “Hier & Jetzt”-Prinzips** und einer rigiden Auslegung der “Awareness-Forderung” auftreten. Momentane Gefühle, Empfindungen und Eindrücke geraten in den Brennpunkt der Modellentwicklung und lassen schnell eine Hyperemotionalität auf Kosten des Logos entstehen. Wenn die alleinige Tiefenschärfe eines Systems auf die Ebene der Emotionen und Affekte gerichtet ist, muss sie mit dem Problem der “Bauchlastigkeit” zurechtkommen.

— Weitgehend unbeantwortet bleibt auch die Frage nach dem Ziel und Zweck der veranlagten Selbstaktualisierungstendenz, der **teleologischen Komponente** des Selbstverwirklichungsstrebens.

## **b) Das Konzept der “Grenzerfahrung” bei Abraham Maslow**

Obwohl Maslow selbst ein Mitbegründer und wichtiger Kopf der Humanistischen Psychologie war, bemühte er sich stets um eine Weiterentwicklung dieser Dritten Schule der Psychologie. Speziell hinsichtlich der Mankos einer teleologischen Ausrichtung versuchte er, diesem Ansatz neue und erweiterte Zielperspektiven zu vermitteln. In seinen grundlegenden frühen Arbeiten baute Maslow zunächst ein Modell des Menschen auf, das primär auf “Wachstum” angelegt ist, das also danach strebt, sich immer mehr selbst zu vervollkommen. Ähnlich einem Gebäude mit verschiedenen Stockwerken die nach oben gebaut werden, kann auch ein Mensch seinen Wertehorizont immer weiter nach oben verschieben, je besser seine unteren “Stockwerke”, sprich die “niederen Bedürfnisse und Triebe” befriedigt seien.

Ende der 60er Jahre war Maslow schließlich so weit, diesem Modell ein neues “Stockwerk” aufzusetzen. In seinem populären Buch “Psychologie des Seins” aus dem Jahre 1968 spricht er von einer neuen Dimension innerhalb des menschlichen Erlebens und einer neuen Stufe auf der “Treppe des Bewusstseins“, die er mit den Begriffen “Gipfelerlebnisse” und “Grenzerfahrung” bezeichnet. Während bislang die psychologische Forschung den Menschen mit seinen “horizontalen” Bedürfnissen,

dem erweiterten Erleben der Umwelt und der Mitmenschen, in den Blick rückte, würde nun erstmalig ein „vertikales“ Bedürfnis des Menschen zu einem psychologischen Forschungsgegenstand. Sich auf die existentialistische Interpretation von Ich und Selbst, von Dasein, Sein und Existenz stützend, formuliert Maslow Grenzerfahrungen als Augenblicke höchster Glückseligkeit im Sein. Gekoppelt sind diese Erlebniskategorien nach seiner Ansicht z.B. an die Erfahrung des „ozeanischen Aufgehens in Naturerlebnissen“, im Erlebnis des schöpferischen Aktes im künstlerischen Prozess, oder „in gewissen Formen der athletischen Erfüllung“. (vgl S. 85)

Maslows sensibler, phänomenologischer Ansatz, der den paradigmatischen Rahmen für das Verständnis der menschlichen Erlebnismöglichkeiten stark erweiterte, harrt bis heute einer soliden erlebnispädagogischen Auswertung. Was die Moderne Erlebnispädagogik bei Maslow grundsätzlich lernen kann, ist die Bemühung um eine qualitative Füllung des „Grenzerfahrungsbegriffes“ — freilich ohne ins Nebulose, Numinose oder Mystische abzugleiten.

### **c) Das Verständnis von Grenzerfahrung bei Viktor Frankl**

Auch Viktor Frankl wird als Schöpfer einer eigenen psychologischen Richtung, der Logotherapie, trotz seiner wegweisenden Ansätze innerhalb der Modernen Erlebnispädagogik nur „stiefmütterlich“ behandelt. (1)

Seine Logotherapie kreist vollständig um ein Bild des Menschen, der bestimmt wird von einem „Willen zum Sinn“, einem elementaren Streben nach Werten. Hier unterscheidet er grundsätzlich drei Wertkategorien: die schöpferischen Werte, die Erlebniswerte und die Einstellungswerte. Eine Einteilung, die belegt, welche Bedeutung die Erlebnisdimension des Menschen bei Viktor Frankl innehatte. Bleiben diese Wertdimensionen im menschlichen Leben unausgeschöpft, so würden konsequenterweise defizitäre psychische Erscheinungen auftreten: innere Leere, Ödigkeit und „Vakuumneurosen“.

---

(1) Zwar verfasste in der Schriftenreihe „Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik“ Klaus Minster einen 40seitigen Aufsatz über Viktor Frankl — der allerdings kaum über eine allgemeine Darstellung der Grundpositionen Frankls hinauskommt. (Lüneburg, 1991)



In zwei Aufsätzen über den modernen Sport (1975/ 90) erläutert er seine Auffassung von der Entstehung von Risikoverhalten und Abenteuerlust. In Abgrenzung zur Katharsis—These und zum Homöostase—Prinzip im Sport, vertritt er die Überzeugung, dass der Mensch Spannung weder vermeiden (Homöostase) noch ablassen will (Katharsis), sondern dass er vielmehr Spannung existentiell brauche. Jedoch schränkt Frankl den offenen Spannungsbegriff sofort wieder ein, denn dem Menschen gehe es nicht um irgendeine Spannung, sondern um “qualifizierte” Spannung. Diese qualifizierte Spannung sieht er “in einem polaren Spannungsfeld etabliert zwischen ihm, dem Menschen, und einem Sinn, der gleichsam darauf wartet, von ihm, und ausschließlich von ihm, erfüllt zu werden“ (1990, S. 67) Denn gerade im Wohlstand und Überfluss unserer Konsumgesellschaft benötige der Mensch verbindliche Sinngebungen ohne die er sonst in “existentielle Frustration“ geraten würde. Folge der Wohlstandsgesellschaft sei es auch, dass die Frustrationstoleranz des einzelnen unaufhörlich sinkt, so dass sich daraus ein Kreislauf anbahne: um der spannungsarmen Wohlstandsgesellschaft etwas entgegenzusetzen, sehe sich das Individuum schließlich genötigt, sich selbst künstlich Spannung zu verschaffen.

Sport im Allgemeinen, auch Abenteuer- und Extremsport sind für Frankl der menschliche Versuch, in einer sinnunsicheren Welt künstliche Momente der Sinnstiftung zu schaffen, die er “Inseln der Askese“ nennt.

Doch noch ein zweites Motiv sieht er hinter dem Abenteuerverhalten und der Erlebnissuche. Das Motiv der “Grenzsuche“: “Das ist es nämlich: dem sogenannten extremen Kletterer ist es nicht nur darum zu tun, Notwendigkeiten zu erzeugen, sondern es geht ihm auch darum, Möglichkeiten zu erkunden. Er möchte herausbekommen, wo eben die ‘Grenze’ des Menschenmöglichen liegt. Und siehe da: so wie den Horizont schiebt er auch sie mit jedem Schritt, den er auf sie zugeht, vor sich hin — er schiebt sie immer weiter hinaus. Indem er sie aber immer mehr hinausschiebt, wächst er aber auch über sich selbst hinaus.“ (1975, S. 69)

Frankl und Maslow sind innerhalb der breiten Palette der Richtungen der Humanistischen Psychologie nicht die einzigen relevanten Vertreter, die für eine erlebnispädagogische Grundlagenforschung herangezogen werden können und

sollten. (1) Allerdings können Maslow und Frankl als Wegbereiter eines neuen Ansatzes der Erlebnispädagogik, einer „humanökologisch orientierten Erlebnispädagogik“ gelten. (siehe Kap. 5)

### **2.4.2. Metaphorik, Archaik und Archetypen in der Erlebnispädagogik**

Um sich dezidiert von verbreiteten Spielarten einer abenteuersportlich orientierten “Hardcore—Erlebnispädagogik“ abzusetzen, sind neuerdings vereinzelte Ansätze einer “weichen“, „sensiblen“ Erlebnispädagogik entwickelt worden, die hier teilweise dargestellt werden sollen.

#### **a) Die Archetypenlehre in der Erlebnispädagogik**

Archetypen spielen in der Modernen Erlebnispädagogik insgesamt eine erstaunlich wenig bedeutsame Rolle. Meist tauchen Theoriestücke aus der Archetypenlehre nur im Zusammenhang mit anderen Ansätzen auf, in der Regel im Kontext mit dem “Metaphorik—Modell“. Eine “Entdeckung“ der Archetypenlehre von Carl Gustav Jung, gleichzeitig dem Vater der Analytischen Psychologie, steht also noch aus.

C.G. Jung entwickelte nach seiner Trennung von seinem Lehrer Sigmund Freud seine eigene Lehrschule. Sich von der psychoanalytischen Trieblehre distanzierend, entwarf er ein

---

(1) Zu den Studien über den Einfluss der Humanistischen Psychologie auf die Erlebnispädagogik zählen die theoretischen Skizzen von Rüdiger Gilsdorf, der einen Vergleich der Erlebnispädagogik mit der Gestalttheorie anstellte (1997), oder auch die Verweise von Günter Amesberger auf die Parallelen zum NLP (Neurolinguistisches Programmieren) (1992)

kompliziertes Modell des Menschen, das an Komplexität und im Grad seiner Abstraktion den konventionellen Schulen weit "überlegen" ist. Während die Freudschen Analytiker primär danach fragen: "Wie ist der Mensch so geworden?", der Adlersche Therapeut fragt: "Was versucht der Patient zu erreichen, indem er sich so verhält?", interessiert den Jungianer: "Was symbolisiert das Verhalten des Patienten?" Denn Jung glaubte vor allem, dass das Verhalten des Menschen motiviert sei durch die kollektiven Symbole seiner Kultur, die in seiner individuellen Psyche wirksam werden.

Grob charakterisiert, besteht die Psyche für Jung aus dem Bewusstsein, dessen Träger das Ich ist, aus dem persönlichen Unbewussten, dem Bereich der "Schatten", des Vergessenen, Verdrängten und Nichtgelebten und eben des kollektiven Unbewussten, das der Psyche jedes einzelnen Menschen zugrunde liegt. Das kollektive Unbewusste ist der Ort der "Archetypen", der Ort der Erlebnisdispositionen der gesamten Ahnenreihe seit grauer Vorzeit, die in den Bildsymbolen von Märchen, Träumen und Mythen weiterleben. "Erleben" im Sinne Jungs ist demnach ein äußerst komplexes psychisches Geschehen, das seinen Schlüssel erst findet in den Tiefen der kollektiven archetypischen Symbolwelt des Menschen.

Das persönliche Unbewusste Freuds war für Jung dagegen "banal und uninteressant. All die persönlichen Dinge wie Inzesttendenzen und andere Kindereien sind nur die Oberfläche, was das Unbewusste des einzelnen vorbereitet." ( in: Kovel 1977, S.105)

Wie Jakob Burckhardt von den "großen urtümlichen Bildern" (in: Benesch 1990, S. 230) spricht, spricht Jung von den archaischen Archetypen, die in Form und Inhalt mythologischen Charakter besitzen. (1) Als bekannte Beispiele archetypischer

---

(1) Vgl. Jung, 1971/90, S.71. Hier führt Jung auch weitere Belege für seine These auf, wie z.B. Darstellungen aus der Bildenden Kunst. Leonardo da Vincis "Anna Selbdritt" repräsentiere beispielsweise in der zweiten Frauengestalt diesen Taufpaten— Aspekt.

Erscheinungsformen nennt C.G.Jung: "In reiner Form begegnen wir mythologischen Motiven in Märchen, Mythen, Legenden und in der Folklore. Einige der bekanntesten Motive sind: der Held, der Erlöser, der Drache (immer verbunden mit dem ihn überwindenden Helden), der Wal oder das Ungeheuer, das den Helden verschlingt. Eine andere Variante des Helden ist die Katabasis, der Abstieg in die Höhle, die Nekyia." (in: Benesch 1990, S. 231)

Kritiker haben der Analytischen Psychologie vorgeworfen, sie sei widersprüchlich, spekulativ, irrational und unwissenschaftlich und tendiere nach einer totalen Weltanschauung. Viele Winkel im Jungschen Lehrgebäude blieben rätselhaft, da er materielle und weltliche Erklärungen durch transzendente ersetzt habe. (s. Kovel 1977, S. 110; Strotzka 1975, S. 229).

Ein langer Schatten fällt auf die Person und das Werk Jungs durch seine Verstrickungen in die Politik des Naziregimes.

Zudem ist C.G. Jung als Vordenker des heutigen Psycho-Booms und des New-Age ein geistiger Gewährsmann für die vielen in Mode gekommenen eskapistischen Lebensentwürfe von Zeitgenossen. Ohne die charismatische Ausstrahlung von C.G. Jung wäre der heutige weltfüchtige, natur- und körperfeindliche Esoterikmarkt sicherlich um einiges ärmer.

## **b) Archaik in der Erlebnispädagogik**

Psychotherapeuten und anfänglich auch Erlebnispädagogen (1) entdeckten seit Beginn der 90er Jahre den unerschöpflichen Reichtum der Bilder, Motive und

---

(1) Beispielsweise schreiben die Sozialpädagogen und Erlebnispädagogen Buckkremer und Bitz in der „Zeitschrift für Erlebnispädagogik“ (8 / 9, 1990) über das Motiv des „Helden“ in der Erlebnispädagogik. Die Existenz eines "Helden—Archetypus" im engeren Sinne wurde in der modernen Erlebnispädagogik leider noch nicht näher erörtert. Deshalb muss bei diesem Thema ausschließlich auf die Arbeiten in den benachbarten Forschungsfeldern zurückgegriffen werden.

Symbole, die in den Tiefenregionen menschlichen Erlebens existieren. (1)

Mythenforscher wie Hillman, Kerenyi, Campbell, Franz und Neumann sind sich darin einig, dass ein tiefergehendes Verständnis für außergewöhnliche menschliche Strebungen und Leistungen nur auf der Basis einer archetypisch-mythologischen Interpretation möglich ist. Sie behaupten, dass das ganze Pantheon der antiken Götter noch heute im menschlichen Leben präsent sei und untergründig die Matrix für das jeweilige Verhalten abgebe. Je nach Typus des repräsentierten „Helden—Archetypus“ würde ein Mensch sein Leben im Sinne seines jeweiligen „Helden—Drehbuches“ gestalten. Moderne Autoren gehen auch von einem gewissen Spektrum, oder gar einem geschlossenen System von Helden-Archetypen aus.

Hier wären beispielsweise zu nennen die Psychologin Carol Pearson („Der Held in uns“. 1993) Aber auch Jean Bolen bietet beispielsweise eine differenzierte Systematik für jeweils ein weibliches oder männliches archetypisches „Heldenmuster“ an. Ihre Klassifikation der männlichen Erlebnisdispositionen kennt die Vaterarchetypen Zeus (Machtstreben), Poseidon (Instinkte), Hades (Triebe) und die Generation der Söhne: Apollon (Gesetzgeber), Hermes (Reisender) Ares (Krieger), Hephaistos (Erfinder) und Dionysos (Mystiker). (1998)

Erlebnispädagogisches Geschehen erhält vor dem Hintergrund der neueren Helden-Theorie zusätzliche Aufschlüsse über wesentliche Elemente des Erlebnisaktes:

- Die **neuere „Helden—Mythologie“** verleiht dem gesamten Motiv der Abenteuersuche ein geändertes Gepräge. Nicht verkorkste Kindheitserlebnisse, nicht die Lust an der Angst eines Philobaten, nicht der Nervenkitzel des „Sensation-Seekers“ oder die „Glückspille Flow“ sind hier die Triebfedern des Abenteuerverhaltens, sondern tiefliegende Lebensgrundmuster.

---

(1) Allerdings erschöpft sich die Rezeption Jungs für die Erlebnispädagogik auf eine indirekte Nutzung seiner Archetypenlehre in der „metaphorischen Erlebnispädagogik“ und dem gelegentlichen Verweis auf die parallele Symbolik von Märchen und erlebnispädagogischem Setting. (Kowal-Summek 1997, S. 47 ff)

- Mit Hilfe der neueren mythologischen Modelle ist eine kohärent—logische **Strukturierung des Erlebnisprozesses** möglich. Da aus der Sichtweise der “Archaik“ eine gewisse schematische Abfolge aufeinander bezogener Etappen existiert, läßt sich demzufolge z.B. ein Ablauf eines erlebnispädagogischen Arrangements besser vorhersagen und steuern. (1)

- Das erlebnispädagogische Konzept gewinnt mit den Ansätzen der Archetypenlehre eine **therapeutische Dimension** (zurück). Indem der erlebnispädagogische Kontext durch die neueren Modelle der “Archaik“ an Transparenz gewinnen würde, wäre mit dieser Tatsache gleichzeitig die Möglichkeit verbunden, erlebnispädagogische Maßnahmen der psychotherapeutischen Nutzung zuzuführen. Psychologen und Therapeuten, welche die moderne Archetypenlehre entwickelt haben (2), gründen ihre Erkenntnisse mitunter auf einschlägige Erfahrung auf therapeutischem Feld.

Aufgrund ihrer integrierenden Potenz und relativ hohen Operationalisierbarkeit könnten die aktuellen Forschungsansätze der “Archaik“ in Zukunft für die Erlebnispädagogik eine wesentliche Bedeutung erhalten.

Allerdings muss auch an dieser Stelle den Einwänden Raum gegeben werden. Beispielsweise besteht im System der neueren Archetypenlehren stets die Gefahr einer gewissen Verabsolutierung. So werden von einigen Autoren mit Vorliebe geschlossene Systeme von Mustern und Archetypen angeboten, die andererseits wiederum nur eine dünne oder gar fragwürdige theoretische Basis besitzen. So

---

(1) Ausführungen über eine mögliche Prozessstruktur von Abenteuerverhalten sind beispielsweise in dem Werk von Carol Pearson “Der Held in uns“ (1990) zu finden. In Anlehnung an James Hillmans “Re—Visioning—Psychology“ entwirft sie das Konzept einer klassisch—archetypischen Heldenentwicklung. Die Etappen, die dabei der “Held“ zu durchlaufen hat, sind verbunden mit spezifischen Aufgabenstellungen, Prüfungen und Herausforderungen.

(2) Neben den oben genannten u.a. auch H. Weidener und O.G. Wittgenstein (1975)

stellte z.B. O.G. Wittgenstein (1975/84) eine Archetypen—Systematik auf, die mit den sieben Qualitäten der Wochentage korreliert. Unabhängig von dem bestechenden Reiz einer solchen Einteilung und der großen Tiefe seiner Ausführungen, bringt die von ihm getroffene Zuordnung der einzelnen Tagesqualitäten zu den einzelnen Archetypen mehr Verwirrung als Erhellung. Bei der Zuordnung der einzelnen Archetypen ist er scheinbar in wahlloser Weise das Feld der Mythologien und tiefenpsychologischer Motive abgegangen

Die Systematik von Carol Pearson dagegen basiert auf einer Einteilung in sechs klassische Archetypen, die zwar untereinander eine große Homogenität und Stringenz aufweisen, jedoch einer Legitimation a priori entbehren. Wie sie auf genau diese sechs Archetypen gekommen ist und warum sie ihre Anzahl auf sechs begrenzte, lässt die Autorin fast gänzlich unbeantwortet.

Andere Autoren dagegen bieten Systematiken an, die an “esoterische Modelle” angelehnt sind. (1). Modelle dieser Art besitzen aufgrund ihrer mangelnden Voraussetzungslosigkeit und ihrer wissenschaftlich nicht nachvollziehbaren Grundlagen nur eine sehr eingeschränkte Aussagekraft und Relevanz für die erlebnispädagogische Diskussion.

### **c) Das Modell der “Metaphorik” in der Erlebnispädagogik**

Mit dem Modell der “Metaphorik” wurde ein erster Versuch unternommen, Erkenntnisse aus der Jungschen Analytischen Psychologie und der neueren Archetypenforschung in ein Konzept für die Moderne Erlebnispädagogik einfließen zu lassen.

---

(1) Beispiele für jene Modelle sind: die Sternzeichen der Astrologie, das chinesischen I Ging, das altägyptische Tarot mit seiner Großen Arkana, das Enneagramm mit den 9 Typen oder das achtspeichige Rad der Buddhisten

Mit dem metaphorischen Modell rückt die erlebnispädagogische Situation als solche wieder in den Mittelpunkt. Die Reflexion verliert dabei die zentrale Stellung, ohne dass sie völlig aufgegeben wird. Entscheidend im metaphorischen Modell ist die Struktur des erlebnispädagogischen Settings, sowie die präzise Einpassung und Ausgestaltung des erlebnispädagogischen Kurses.

„Demzufolge ist es die besondere Leistung des metaphorischen Modells, Bereiche des menschlichen Seins in übertragener „metaphorischer“ Weise zu versinnbildlichen, die normalerweise kaum zugänglich sind. Die intendierte Übertragung wird unter dieser Prämisse als wesentlich erlebt, weil sie als wesentliche den ganzen Menschen ergreift, weil sie in einer Art déjà vu zu den Knotenpunkten einer Existenz zurückführt“. (Schödlbauer 1997, S.44; s. Kölsch/Wagner 1998, S.23)

Wie eine Codierung eines notwendigen Lernschrittes in die Metapher eines erlebnispädagogischen Settings aussehen könnte, soll ein Beispiel zeigen: Bei der Arbeit mit suchtkranken Jugendlichen entwerfen Erlebnispädagogen ein bestimmtes Setting, um z.B. den Lernschritt: „Erleben der Hilflosigkeit und Ohnmacht und von da heraus das Erbitten von Hilfe“ anzubahnen. Dabei wird die erlebnispädagogische Metapher des Labyrinths verwendet und mit Hilfe eines „Rope Courses“, eines „Seilgartens“ in die Praxis umgesetzt. Da aber der Jugendliche diesen Seilgarten mit verbundenen Augen zu bewältigen hat, ist er durch diese Herausforderung partiell überfordert und auf fremde Hilfe angewiesen. Analog der Zielsetzung dieses erlebnispädagogischen Arrangements werden die Instruktionen vom Pädagogen gegeben, die die Bedeutung der Hilfe und des Helfenlassens im Allgemeinen und für diese Aufgabe repräsentieren. (1)

---

(1) Das Beispiel wurde entnommen aus: M. Gass, 1995, S. 9, in der Übersetzung von N. Schad. Die wenigen dürftigen Beispiele stammen meist aus dem amerikanischen Outward Bound und Project Adventure—Bereich, in denen intensiv mit „Rope Courses“ gearbeitet wird.



Das Modell des metaphorischen Lernens steht selbst noch am Anfang und bedarf der weiteren praktischen Erprobung und theoretischen Ausdifferenzierung, die zwischen dem amerikanischen Pragmatismus ihrer „Väter“ und den europäischen Philosophien des Symbolismus und der Ästhetik erfolgen wird. (siehe auch unter: 1.4.2.)

Unabhängig von dieser Diskussion hat sich ein paralleler Ansatz herausentwickelt, der seinen Akzent jedoch stärker auf dem Lernen am Symbolgehalt der Natur hat, und der im Folgenden erläutert werden soll.

### **2.4.3. Die Konzepte des „Vision Quest“**

#### **a) Hintergründe der klassischen „Vision Quest“— Methode**

Zeitgleich mit der Entstehung der Modernen Erlebnispädagogik wurde in Amerika die Methode des „Vision Quest“ entwickelt, primär zunächst als therapeutisches Angebot zur Hilfe für Menschen in schwierigen Lebenslagen. Erst in den letzten Jahren wurde diese Methode auch in Europa bekannt und schließlich auch von findigen Erlebnispädagogen in den Kanon der erlebnispädagogischen Ansätze integriert.

Abgeleitet scheint der Begriff „Vision Quest“ (visio, das Gesicht; quaesitum, suchen) von der mittelalterlichen „Heiligen Suche“ zu sein. Diese ritterliche ‘Queste‘ wurde weltweit zu einem allgemeinen Bildungsgut in dem Heldenepos des „Parsifal“ und seiner „Suche nach dem Heiligen Gral“. Den Zusammenhang des mittelalterlichen Abenteuerverhaltens, der ritterlichen Sehnsucht nach der „Aventüre“ und dessen Bedeutung für die heutige moderne Kultur, stellt Michael Nerlich in seinem Buch „Abenteuer - oder das verlorene Selbstverständnis der Moderne“ (1997) dar.

Die Ursprünge des modernen Vision Quest gehen auf die 68er—Bewegung zurück, als Anthropologen und Ethnologen wie beispielsweise Carlos Castaneda (1) mit ihren authentischen Erlebnisberichten über Urvölker, Schamanen, Indianer und Heiler berühmt wurden.

Nachdem die ersten Wogen der 68er-Bewegung etwas verebbt waren, zogen sich besonders nachdenkliche Anhänger der „Flower-Power-Kultur“ an ruhige und einsame Orte der Rocky Mountains zurück.

Hier entstanden nun Kommunen, welche die „Sanfte Revolution“ praktizierten, oder Institute wie das Esalen Forschungszentrum in Big Sur, an welchen eine Psychologie des Bewusstseinswachstums entwickelt wurde. (2)

Psychologen wie Steven Foster und Meredith Little hatten sich vor diesem Hintergrund die Aufgabe gestellt, die Erkenntnisse der neueren Bewusstseinspsychologie mit den Aussagen von Ethnologen wie Campbell und Eliade in einem neuen Konzept zu vereinen. Nach jahrelangen Versuchen in den kalifornischen White Mountains gründeten Foster und Little die „School of Lost Borders“ in welcher sie die Methode des Vision Quest entwickelten. Der Kern dieser Methode ist ein festgefügtter Ablauf von Handlungen und Ritualen, die im Prinzip in sämtlichen „primitiven“ Kulturen als Übergangsriten wiederzufinden sind. So ist die heutige Version des Vision Quest ein Modell, welches stark aus der Beschäftigung mit den indianischen Kulturen und Zeremonien inspiriert wurde.

Werner Sachon, der als Psychotherapeut mit den Methoden von Foster / Little in Deutschland arbeitet, ist von der existentiellen Bedeutung von Übergangsriten in unserer Kultur überzeugt.

---

(1) Bücher wie „Die Lehren des Don Juan“ (1985) und „Reise nach Ixtlan“ (1989) schöpfen aus den Erfahrungen die Erfahrungen von Carlos Castaneda während seiner Zeit bei amerikanischen Urvölkern.

(2) Das Esalen – Center in Big Sur / Kalifornien war die „Wiege“ der Humanistischen Psychologie und der Transpersonalen Psychologie und ist bis heute ein wesentlicher Knotenpunkt für die New Age – Bewegung. Grof, Capra, Wilber, Bateson u.a. sind bekannte Vordenker von Esalen.

Er behauptet, dass der Mangel an entsprechenden Übergangsprozessen in unserer Kultur dazu geführt habe, dass die psychologischen Praxen voll mit Erwachsenen seien, die bestimmte Reifungsschritte nicht vollzogen hätten. "Es ist unübersehbar, dass der Verlust von bedeutsamen Übergangshilfen dazu beigetragen hat, das Wachstum des modernen Menschen verkrüppeln zu lassen. Die Symptome von blockierten und nicht vollendeten Übergängen sind überall zu sehen: infantiler Egoismus und pathologischer Narzissmus, Entfremdung und Fragmentierung, Vergnügens -und Sexsucht, Beziehungslosigkeit, Gier und Materialismus, das Gefühl von Hilflosigkeit und Ohnmacht", (Sachon 1999, S.10)

Beim modernen Vision Quest beginnt die Vorbereitung mit Gesprächen der Teilnehmer mit dem Leiter, bestimmten Übungen zu Hause und schließlich einer dreitägigen Einstimmungszeit mit der gesamten Teilnehmergruppe. Anschließend verlassen die einzelnen die Geborgenheit der Gruppe und übergeben sich für vier Tage dem Schoße der Natur. Vier Tage lang halten die "Quester" nun ein strenges Fasten durch, wobei sie zu dem Platz, den sie "intuitiv" gefunden haben, nur das Allernötigste mitnehmen. Im Anschluss an diese Zeit findet wiederum eine dreitägige Rückgewöhnungsphase statt und nach einem Jahr wird das ganze Ereignis endgültig abgeschlossen.

Für unseren Zusammenhang aufschlussreich ist das Natur— und Körperbild beim Vision - Quest- Konzept. Wie bei anderen erlebnispädagogischen Aktivitäten steht auch bei der Vision -Quest- Methode die Natur im Mittelpunkt der Unternehmung. Dennoch besteht zwischen der üblichen Art der — zumindest abenteuersportlich motivierten — Erlebnispädagogik und dem Vision Quest ein fundamentaler Unterschied: Während auf der einen Seite die Natur häufig zu einer Kulisse, vor der das erlebnispädagogische "Happening" stattfindet, reduziert wird (siehe unter: 4.2.), ist in der Methode des Vision Quest die Naturerfahrung nicht ein Mittel zum Zweck, sondern der Zweck selbst.

Da beim Vision Quest nicht die sportliche Aktion im Vordergrund steht, sondern der bewusste Umgang und das empathische Einschwingen in die Rhythmen der Natur, entsteht beim Teilnehmer ein vollkommen anderes Bild von der Natur. Sie ist nicht die zu einem Gegenstand substantivierte Natur, sondern gewissermaßen der

“Partner“ beim Abenteuer der “Heldenfahrt“. Eingebunden in den Hauch eines archaisch- sakralen Vorganges, gewinnt die Natur als nährenden “Mutter Natur“ ihre gebührende Größe und “mythische Tiefe“ zurück. (1)

Auch der Bezug zum eigenen Körper erfährt in der Zeit der Vision Quest eine bedeutsame Intensivierung. “Die Quester befinden sich durch das Fasten in einem Zustand sensibilisierter körperlicher Bewusstheit. Sie erfahren ihre eigene Körperlichkeit wie auch ihre Verbundenheit mit dem Körper der Natur durch das Fasten in ungewohnter Intensität. In vielen Menschen erwacht dabei das tiefe Bedürfnis, sich ganz körperlich auf den Körper der Erde einzulassen, sich mit ihm zu vereinigen, ihn zu schmecken, zu riechen, zu tasten und hautnah zu spüren. Immer erfahren Menschen dabei eine tiefe Erleichterung und Befreiung, endlich wieder leibhaftig Teil dieser Erde zu sein.“ (Sachon, 1999, S. 32)

Trotz der unbestritten tiefgründigeren Fundierung der nunmehr besprochenen Richtung des “Vision Quest“, sind auch hier einzelne Gefahrenmomente zu benennen. Zunächst ist festzustellen, dass das Modell des Vision Quest ein eklektisches Puzzle aus den verschiedensten weltanschaulichen Strömungen ist, das von indianischer Ethnologie und Folklore, über schamanistische Riten, C.G. Jungscher Archetypik, bis hin zum östlichen Zen reicht. Ob der “Hanblecheyapi-Ritus“ des nordkalifornischen Indianerstammes von “Black Elk“, der der klassischen Vision Quest- Methode Pate stand, auch für den westlichen “Pilgerweg in die Mitte der Seele“ ein Navigator sein kann, ist von seinen Vertretern weiter nicht hinterfragt worden. Daneben taucht die Frage auf, ob das indianische Bild der Natur, das von Mystifizierungen der “unberührten Natur“ gezeichnet ist, in dieser Form und

---

(1) Übergangsprozesse dieser Art scheinen zum umfassenden völkerübergreifenden Kulturschatz der Menschheit zu gehören, wie schon der Ethnologe Arnold van Gennep in seiner ausführlichen Studie von 1908 feststellte. “Riten der Trennung, der Schwelle und der Inkorporation greifen zu einem gemeinsamen Zweck ineinander. Ihre Stellung mag unterschiedlich sein, je nachdem, ob der Anlass Geburt, Tod, Initiation oder Heirat ist, aber der Unterschied liegt nur im Detail. Die darunter liegende Struktur ist immer dieselbe. Unter der Vielfalt der Formen erscheint immer ein typisches Muster: Das Muster eines Übergangsritus.“ (1960)

für den Gebrauch in der Modernen Erlebnispädagogik im Verhältnis 1 : 1 transformiert werden kann. Entsprechendes wäre zum "indianischen Körperbild" zu erwägen, zumal die amerikanischen Indianer ihrerseits ein einseitiges Körperbild entwickelten. (siehe unter: 4.2.4.)

## **b) Ritualistische Methoden in der Erlebnispädagogik**

Im Zuge der neopaganistischen Modewelle, bei der vor allem keltisch-germanisches Gedankengut eine große Popularität erreicht hat, finden vermehrt ritualistische Elemente Einzug in den Alltag. Ein eigenartiges Bedürfnis ist in breiten Teilen der Bevölkerung auszumachen, den Alltag mit bestimmten Ritualen "auszuschmücken" und mit diesen Zeremonien neu zu beleben. Häufig sind es Rituale, die entweder dem alten Druidentum oder dem Indianertum entlehnt sind und auf sämtliche Lebenssituationen bezogen werden können: Tageszeiten, Vollmond, Jahreszeiten, Heirat, Trennung, Heilung der Erde, Geburt und Tod usw. (1)

Dass das ritualistische Element für die Erziehung und Erlebnispädagogik künftig eine wesentliche Rolle spielen wird, ist zu erwarten. Der Erlebnispädagoge Werner Michl postuliert in seinen 10 Thesen zur Entwicklung der Erlebnispädagogik: "Erziehung ist auch als Arrangement und Dramaturgie zu verstehen. Rituale, Feste und Feiern gestalten unsere individuelle Entwicklung, bringen Zäsuren in unseren Alltag, vermitteln Sinn und sinnliche Erfahrung in Existenzfragen, üben Bindungsfunktionen für eine Gemeinschaft aus und helfen über Lebenskrisen hinweg. Sie sind letzte Orientierungspunkte in einer unübersichtlichen Welt, und wer sie ablehnt, hat selten einen adäquaten Ersatz." (1998, S. 2)

---

(1) Diese und viele andere Rituale sind beispielsweise in der Schrift von Diane von Weltzien "Praxisbuch der Rituale" (1997) aufgeführt und beschrieben worden. In Anlehnung an Josef Campbell ist die Autorin der Meinung, dass Rituale helfen, dem Leben eine Form zu geben, indem deren wesentliche Elemente nicht an deren Oberfläche, sondern in der Tiefe geordnet werden.

Eine erlebnispädagogische Einrichtung, die sich dezidiert mit erlebnispädagogischen Ritualen beschäftigt, und dies auch programmatisch in ihrem Titel trägt, ist die “Wildnisschule Schweiz“, die eine Zusatzausbildung in “Kreativ-ritueller Prozessgestaltung“ anbietet.

Kreszmeier und Hufenus, die Leiter dieser Schule, mahnen jedoch in einem Interview Vorsicht bei der Nutzung von Ritualen in der Erlebnispädagogik an: “Wir müssen annehmen, dass das Ritual in Mode kommt, so wie das Abenteuer in Mode gekommen ist. Es könnte zu sehr vermarktet werden und abflachen. Ich weiß aber nicht, ob man das als Gefahr bezeichnen kann. Das, was ich auch noch schwierig finde, ist die Sehnsucht. Ob da nicht auch durch den Wunsch, Zauberlehrling zu sein, gewisse Abhängigkeiten entstehen und die Ausbeutung anderer Kulturen droht. Ausbeutung und Abhängigkeit — das sind mögliche Gefahren.“ (1999, S. 18)

Mit dieser Aussage deuten Kreszmeier und Hufenus auf die hohe Verantwortung hin, die ein Erlebnispädagoge besitzt, zumal er mit rituellen und archetypischen Elementen arbeitet, und dies nicht nur intendiert und planvoll, sondern eben auch *nolens volens*. (1) (s. Oelkers 1998, S. 18ff)

Die Verwendung ritualistischer Komponenten in der Erlebnispädagogik steht noch an ihrem Anfang und bedarf zunächst einer gründlichen Erforschung des Wirkungsfeldes. Da Rituale in allen Kulturen der Erde eine lange Tradition besitzen und ihre “Kraft“ aus der Einbindung in kultische Handlungen beziehen, ist ihr Einsatz im erlebnispädagogischen Feld nur bedingt möglich. Rituale aus einer unmittelbar religiös—kultischen Herkunft sind innerhalb eines erlebnispädagogischen Projektes

---

(1) Dies ist anschaulich am Beispiel des Bungee— Jumpings aufzuzeigen: das Bungee— Jumping weist nämlich, wie inzwischen bekannt geworden ist, auf eine archaische Tradition zurück, in welcher bestimmte Naturvölker das “Bungee—Jumping“ als Einweihungsritual benutzten. (s. Köppen, 1993, S. 19 ff.) So kann gerade eine abenteuersportlich orientierte Erlebnispädagogik ungewollt archaische Elemente enthalten, die zu unbeabsichtigten und unter Umständen auch unliebsamen “Nebenwirkungen“ führen können.

sicherlich fehl am Platz. Dagegen bieten "rituelle Gestaltungen" als dramaturgische Verdichtung einzelner "erlebnispädagogischer Szenen" eine noch wenig beachtete Dimension in der Konzeption erlebnispädagogischer Maßnahmen.

Konsequenterweise sollte deshalb bei der Entwicklung erlebnispädagogischer Konzepte die Kategorie "Archetypik" und "Ritualistik" nur in reflektierter und verantwortungsvoller Weise integriert werden und in entsprechend dosierter Form zur Anwendung gelangen.

Eine abenteuersportlich orientierte Erlebnispädagogik würde letztlich dieser qualitativen Forderung nicht gerecht werden können, da sie in ihrer Auslegung auf "starke Effekte" zwangsläufig die "leiseren Töne", die in der "archetypischen Erlebnispädagogik" angeschlagen werden, überhören muß.

Außerdem birgt eine abenteuersportlich orientierte Erlebnispädagogik eine Problematik, die auf ihr spezifisches Körper- und Naturbild zurückzuführen ist, was im Folgenden näher ausgeführt werden soll. (siehe Kap. 3.3, 3.4., 4.2.)

### **3.) ZUM PHÄNOMEN KÖRPERZENTRIERTER LEITBILDER IN DER MODERNEN ERLEBNISPÄDAGOGIK**

#### **3.1. BEGRIFFSBESTIMMUNGEN UND GRUNDPROBLEMATIK DER MODERNEN ERLEBNISPÄDAGOGIK**

Moderne Erlebnispädagogik ist geprägt von einem heterogenen Erscheinungsbild, welches sich durch sämtliche Ebenen hindurch zieht. Die Heterogenität der erlebnispädagogischen Ansätze korrespondiert mit den jeweilig wechselnden Körperbildern. Dabei variieren die Körperbilder der Modernen Erlebnispädagogik zwischen den Polen der „Körperverdrängung“ auf der einen Seite und „Körperverherrlichung“ auf der anderen Seite.

In den folgenden Kapiteln sollen die zentralen Aspekte und Probleme dieser heterogenen und z.T. widersprüchlichen Modelle von Moderner Erlebnispädagogik an Hand der zugrundeliegenden Körper- und Naturbilder untersucht werden.

Diese Analyse wird vor dem Hintergrund der unter 2.1. vorgenommenen emotionspsychologischen Erörterungen stattfinden. Besondere Berücksichtigung werden dabei die bereits behandelten Positionen der Angstlusttheorie (2.2.), die Narzissmus- und Grandiositätstheorien (2.2.2.), und die Ansätze der Flow-Theorie (2.3.1.), der Grenzerfahrung (2.4.1.) und der Metaphorik (2.4.2.) erhalten.

Schließlich sollen Hinweise und Möglichkeiten für eine konzeptionelle Weiterentwicklung der Körperbilder in der Modernen Erlebnispädagogik dargestellt werden. (Kapitel 5.)



## **Begriffsbestimmungen: Körpererfahrung, Körperschema, Körperbild**

Obwohl das Körperbild zu einer zentralen Kategorie der Modernen Erlebnispädagogik gehört, liegen im Bereich der Körperbildthematik noch keine wissenschaftlichen Abhandlungen vor.

Eine Thematisierung der unterschiedlichen Einstellungen der verschiedenen erlebnispädagogischen Strömungen in Bezug auf die „Basiskategorie Körper“, erfordert zunächst begriffliche Klärungen.

Innerhalb der Forschung, die sich mit den unterschiedlichen Einstellungen zum Körper beschäftigt, sind verschiedene Begriffe eingeführt worden, die jedoch uneinheitlich verwendet werden. Als gebräuchliche Termini haben sich die Begriffe „Körperbild“, „Körpererfahrung“ und „Körperschema“ in der wissenschaftlichen Diskussion eingebürgert.

In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts war die **„Körperschema-Forschung“** hauptsächlich eine Angelegenheit von Physiologen und Psychiatern. Wegweisende Arbeiten verdanken sich dabei den englischen und deutschen Psychologen Pick, Head und Schilder (vgl. Bednareck 1985). 1908 führte der Neurologe A. Pick den Begriff „Körperschema“ ein. Ein Körperschema war für ihn ein primär visuelles Vorstellungsbild vom Körper, das zur Orientierung am eigenen Leib diene (vgl. Bielefeld 1986). Anhand verschiedener Sinnesempfindungen, propriozeptiver, motorischer und sensumotorischer Empfindungen sei der Mensch in der Lage, aus diesen „Schemata“ ein orientierendes Bild über den Körper zu erhalten. Als Neurologen entdeckten Pick und Head, dass die Verarbeitung dieser schematischen Vorstellungen vom Körper, im Kortex des Gehirns stattfindet. Dabei beobachteten sie, dass Patienten mit entsprechenden Gehirnschädigungen ihre Körperstellungen und Bewegungen nicht mehr richtig einschätzen können. (1)

---

(1) Die Körperschemaforschung ist bis heute ein anerkannter Wissenschaftsbereich. Er ist vor allem durch die Forschungen des russischen Psychiaters Lurija und durch den amerikanischen Neurologen Oliver Sacks bekannt geworden. Sacks Bücher und Filme wie „Der Mann, der seine Frau mit einem Hut verwechselte“ (Frankfurt, 2009) oder „Der Tag an dem mein Bein fortging“ (Frankfurt, 2008), wurden zu Bestsellern

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts traten in die Körperdiskussion auch Theorien hinzu, die auf persönlichkeitspsychologischen Ansätzen aufbauten. (vgl. Paulus 1986, 196). Im Zuge dieser Erweiterung kam es zu einer Neuorientierung und Ausdifferenzierung der Ansätze. Damit wurden die Begriffe „Körpererfahrung“ und „Körperbild“ in den Vordergrund gerückt.

Eine begriffliche Systematisierung führte Jürgen Bielefeld 1986 durch, indem er die Begriffe Körpererfahrung, Körperbild und Körperschema voneinander abgrenzte. Da für ihn im Begriff „**Körpererfahrung**“ sowohl neurophysiologische, als auch persönlichkeitspsychologische Anteile enthalten sind, setzt er ihn als übergeordneten Terminus ein. Er erklärt: „Insofern verweist (Körper-) erfahrung zunächst zwar auch auf das Wahrnehmen (hier des eigenen Körpers), doch wird diese Wahrnehmung nicht allein als neurophysiologischer Prozess der Intero- und Exterorezeptoren verstanden, vielmehr ist jede Wahrnehmung zugleich auch untrennbar mit Empfindungen (Erlebnisqualitäten), mit Gefühlen der Zustimmung oder Ablehnung, der Freude oder des Ärgers, usw. verbunden.“ (Bielefeld 1986, 16)

Im System von Bielefeld sind nun „Körperschema“ und „Körperbild“ Oberbegriffe der zweiten Ebene. Während sich der Begriff Körperschema auf den neurophysiologischen Teil der Körpererfahrung bezieht, bezieht sich der Begriff Körperbild auf den psychologisch-phänomenologischen Bereich der Körpererfahrung. (vgl. Bielefeld, 17)

Sich an Paulus (1986, 109) anlehnend, fasst H. Thiel den Begriff „**Körperbild**“ definitorisch folgendermaßen zusammen: „Der Begriff Körperbild umfasst die Eigenschaften, die eine Person ihrem Körper zuschreibt, die Wichtigkeit, die sie diesen Eigenschaften beimisst, und ihr emotionales Verhältnis zum eigenen Körper, insbesondere die (Un-)Zufriedenheit mit dem eigenen Körper.“ (Thiel 1994, S. 14)

Den Unterschied zwischen Körperschema und Körperbild fasst Fischer folgendermaßen zusammen: „Während der Begriff Körperschema eher die Struktur und den Prozess der Wahrnehmung des eigenen Körpers erfasst, spiegelt der Begriff Körperbild in erster Linie die subjektiv-erlebnismäßige Einordnung und Bewertung eben dieser Wahrnehmung wider (vergl. Bielefeld 1986, 11). Es ist das unmittelbar erkannte, erlebte und bewertete Bild des eigenen Körpers, bei dem kognitive und affektiv-emotionale Faktoren gleichermaßen eine Rolle spielen. Der Forschungszugang zum Begriff des Körperbildes erfolgt primär von Seiten der Phänomenologie; diese bevorzugt die subjektbezogene Terminologie der Leiblichkeit

als Bestandteil des Selbst (Körper-Sein) gegenüber dem Körper als Objektbezug (Körper-Haben). Im Gegensatz zum Körperschema entwickelt sich das Körperbild – quasi als emotionales Selbstbewertungssystem – aus der Vielfalt der (Bewegungs-) Erlebnisse“. (Fischer,1996, S. 90)

Trotz der Präzisierung dieser Begriffe, werden heute (leider) noch immer diese Begriffe in verschiedenen modernen Lexika in unbestimmter Weise verwendet. (1) Eine Ausdifferenzierung der Begrifflichkeit im Umfeld der Körperthematik scheint im Hinblick auf die Kennzeichnung der unterschiedlichen Körpermodelle der Sport- und Erlebnispädagogik erforderlich zu sein.

Beispielsweise hat M. Klein schon recht früh auf die unterschiedlichen Körpermodelle des klassischen Sports und der Erlebnispädagogik hingewiesen. 1987 schreibt er: „Gegen die Vereinseitigung und Reduzierung durch das dominante Körpermodell des Sports wenden sich Ansätze der Erlebnispädagogik, `alternative Körperkultur`, und solche Ansätze im Sportunterricht, die den Aspekt der `Körpererfahrung` betonen. (vgl. z.B. Funke 1983, Dittrich / Klein 1984).

## **3.2. ZUM PHÄNOMEN DER KÖRPERFIXIERUNG IN DER ERLEBNISGESELLSCHAFT**

### **3.2.1. Symptome der Körperfixierung in der modernen Gesellschaft**

1939 beschrieb Norbert Elias in seinem bekannten Buch „**Über den Prozess der Zivilisation**“ die Geschichte der Zivilisation als einen kontinuierlichen Weg der Entfremdung, Zerklüftung und des Zerfalls der ursprünglichen Einheit von Körper und Selbst. Der Zivilisationsprozess sei, so Elias (1939), ein Ausdruck zunehmender Körperdisziplinierung und Körperdistanzierung.

---

(1) Zum Beispiel werden in verschiedenen aktuellen Lexika die Begriffe „Körperbild“ und „Körperschema“ noch synonym verwendet: „SPECTRUM. Lexikon der Psychologie. Heidelberg/Berlin 2001; Fröhlich, W.D.: Wörterbuch Psychologie, München 2000; Lexikon der Psychologie, Gütersloh 1995, Dorsch Psychologisches Wörterbuch, Bern 1991 (11).

Dieser über Jahrhunderte und Jahrtausende dauernde Vorgang scheint seit kürzerer Zeit zu einem Ende gekommen zu sein. Statt Körperdisziplinierung und -distanzierung sind andere Umgangsweisen mit dem Körper in den Vordergrund getreten. Zum einen ist es ein auffällig gesteigertes Interesse am Körper, das gelegentlich zu einem „Körperkult“ angewachsen ist, und zum anderen ist ein auffallend instrumentalisierendes oder okkupatives Verhältnis zum Körper zu beobachten. Aus der von Elias beschriebenen Abwendung und Züchtigung des Körpers wurde am Ende des 20. Jahrhunderts im Grunde das Gegenteil: eine bis ins narzisstische gehende Zuwendung zum eigenen Körper.

So wurde aus der allmählichen Körperdistanzierung im Prozess der Zivilisation eine allgemeine Körperfixierung in Form des modernen Körperkultes. Das Pendel ist im Verlauf des Zivilisationsprozesses von der einen Seite schließlich in die andere, gegenteilige Seite ausgeschlagen.

Beide Entwicklungen sind jedoch als problematisch anzusehen. So wenig eine Degradierung und Abspaltung des Körpers den Prozess der Zivilisation fördern konnte und kann (Beispiel: mittelalterliche Askese), so wenig kann es ihr Gegenteil, die fixierende Überhöhung des Körpers. Beide führen nicht zu einer personalen Integration und zu Reifungsprozessen des Subjektes, sondern zu Entfremdungen mit lediglich unterschiedlichen Vorzeichen. Wurde in den Zeiten der Körperdistanzierung einseitig die „Vergeistigung des Leibes“ angestrebt, so wird in der heutigen Zeit eine einseitige „Verkörperung des Selbst“ bezweckt. Unter verschiedenen Vorzeichen wird sowohl in dem einen, als auch in dem anderen Fall eine Verzweckung des Körpers zum Ausgangspunkt genommen. Damals in Form einer körperdistanzierenden Askese, heute in Form eines körperfixierten „Leibgenusses“, der zeitgemäßen „Anti-Askese“. (Darstellung und Begründung dieser These unter: 3.3. und 3.4.)

Die gegenwärtige Form der Instrumentalisierung des Körpers wird unter den Rahmenbedingungen unserer „Kick and Fun“ – Gesellschaft vorangetrieben. (1)

Dass die Mentalität des „Kick and Fun“ nur unzureichende Leitbilder für eine gelingende Erlebnispädagogik darstellen, wird Aufgabe der folgenden Betrachtung sein. K. H. Bette spricht von der Paradoxie einer „gleichzeitigen Steigerung von Körperverdrängung und Körperaufwertung im Rahmen der modernen Gesellschaft.“ (1992, S. 36)

### 3.2.2. Von der Körperdistanzierung zur Körperfixierung

Verfolgt man die Geschichte der Körperbilder in der Entwicklung der westlichen Zivilisation, ist festzustellen, dass im Laufe der Zeiten der Zusammenhang zwischen Subjekt und Objekt, zwischen Ichbewusstsein und Körper immer stärker verloren gegangen ist. Existierte noch in der prähistorischen Zeit die Empfindung einer Einheit von Natur und Mensch, einer umfassenden Beseelung der natürlichen Umwelt, so verlor sich dieses „beseelte“ Weltverständnis allmählich mit dem Aufkommen der Hochkulturen.

In der **Welt der Antike** entstand die Vorstellung eines herrschaftlichen Verhältnisses der Seele (psyche) über den Körper (soma). Die Griechen empfanden die Qualität einer Seele abhängig vom Grad ihrer Vermischung mit dem Körperlichen.

Im **Christentum** erfuhr die in der Antike aufgebaute Dichotomie von „mens“ und „corpus“ eine neue Akzentuierung. Durch die Fokussierung auf das christliche Diktum des „gefallenen Menschen“ wurde die frühere antike Dichotomie erheblich verschärft. Mit der Vorstellung des „gefallenen Menschen“, die die Empfindung des Triebhaften, ja Bösen, weil Gottfernen suggerierte, wurde die dichotomische Sichtweise im christlichen Weltbild kanonisiert. Innerhalb dieses Weltbildes wurde dem Körper eine äußerst fragile Stellung eingeräumt, denn im Blickwinkel der christlichen Lehre der Erbsünde wurde der Leib als das Tor für die sündige Triebhaftigkeit angesehen, durch die sich das Böse seinen Weg in die Seele bahnte. Das Böse, als absolute metaphysische Größe aufgefasst, wurde im christlichen Menschenbild im Bereich des Körperlich-Triebhaften lokalisiert. Dort konnte es, da ihm eine vom Menschen unabhängige Existenz – die des Teufels - zugeschrieben wurde, ein eigenständiges Reich im Menschen errichten. Somit war der frühe christliche Mensch von der Meinung bestimmt, dass er es im Grunde nicht selbst ist, der eine böse Tat vollführt, sondern dass das Böse in den Niederungen seines leiblichen Wesens unabhängig von ihm handele. Durch diese Objektwerdung des Bösen in den leiblichen Sphären des Menschen, geriet diese Sphäre selbst in den Ruch einer apriorischen Sündhaftigkeit. Der unberechenbare Schrecken des Dämonischen, das in der

christlichen Vorstellung in materialisierter Form im Körper hause, überformte das klassische Bild des Körpers. Auch er wurde allmählich dämonisiert und zum Quell aller sündigen Versuchungen, zum Pfuhl sämtlicher sinnlichen Verlockungen degradiert.

So entstand in der christlichen Tradition eine Einstellung, bei der im Namen der Religion weitere Absonderungen des Körpers vom Selbst stattfanden. Nach und nach wurden die vorchristlichen mythischen Weltbilder durch ein System christlicher Metaphysik ersetzt. In den klösterlichen Tugenden „Keuschheit, Armut und Gehorsam“ wurde die leibfeindliche Haltung des mittelalterlichen Menschen gebündelt. Durch die „ordo“ wurde das alltägliche Leben gelenkt und beherrscht. Subjektive Regungen, Abweichungen von der christlichen Norm und Originalität wurden als Störfaktoren aufgefasst und hart sanktioniert. Sinnlichkeit und körperlicher Genuss wurde von der Kirche im großen Stile dämonisiert und verketzert. Aus den Geschichtsbüchern über das Inquisitionswesen und der späteren Hexenverfolgung sind die Spuren der Leibfeindlichkeit dieser Zeit deutlich herauszulesen.

Der nächste große Schritt in der Geschichte der Verdrängung des Körpers erfolgt mit dem Heraufkommen der **Neuzeit**. Im Zuge des neuzeitlichen Paradigmenwechsels werden die mittelalterlichen naiv-äbergläubischen und metaphysischen Vorstellungen durch das einsetzende naturwissenschaftliche Denken zurückgedrängt. Doch auch im Anbruch der Neuzeit wird die personale Desintegration fortgeschrieben. Wie der Körper, die Sinnlichkeit und Subjektivität in der mittelalterlichen Metaphysik die unumstößliche christliche Heilsordnung gefährdete, so ist er dem neu entstandenen Postulat der Rationalität ein Störfaktor.

Vor dem Hintergrund des neuen, auf Rationalität basierenden Paradigmas, erfolgte eine Wendung der damals verbreiteten Blickrichtung vom Besonderen auf das Allgemeine, was die Objektivität zum Kriterium der Gültigkeit erhob. Nicht mehr das Wesen des Menschen, dessen Bestimmung und Verfehlbarkeit steht im Mittelpunkt des Interesses, sondern die Aufdeckung der objektiven Bedingungen des menschlichen Lebens. Mit Hilfe der neu erwachten Naturwissenschaft setzte die Suche nach den objektivierbaren Tatsachen des Menschen am menschlichen Körper an. Hier war es möglich, elementare Gesetzmäßigkeiten und Kausalitäten aufzuspüren. Forscher wie Galilei forderten die Wissenschaftler auf, sich auf die

äußeren Gegebenheiten des Menschen zu konzentrieren, da nur durch das Studium der Maße, Formen und Bewegungen des menschlichen Körpers eine Quantifizierung möglich sei.

Selbst in der Kunst kam es parallel mit dem wissenschaftlichen Paradigmenwechsel zu einem epochalen Umbruch. Wenn in der gotischen Kunst noch das theozentrische Weltbild wiederzufinden war, so ist bereits in der mit der Neuzeit entstandenen Kunst der **Renaissance** das Weltbild der Moderne zu erkennen. Aus dem theozentrischen Denken heraus gestaltete der mittelalterliche Künstler sein Bild noch vollständig im Sinne der damaligen Religiosität: die Sujets konzentrierten sich auf theologische Themenstellungen, wobei die Darstellung religiöser Szenen stets vor einem die Numinosität repräsentierenden Goldhintergrund erfolgte. Größe und Platzierung der abgebildeten Gegenstände und Figuren war abhängig von deren theologischem Bedeutungsgehalt. Erst der Renaissancekünstler begann, die sichtbare Welt in ihrer „objektiven“ Realität abzubilden. Ein beliebtes Studienobjekt wurde für den Renaissancekünstler dadurch der menschliche Körper. Ihm wurde der in der gotischen Kunst vorhandene Schleier des Überirdischen weggenommen und in die Sphäre des Berechen- und Formbaren gestellt. Der Körper wurde mehr und mehr profaniert. Diese Enttabuisierung ermöglichte beispielsweise dann auch das Sezieren von Leichen, woran auch die Künstler großes Interesse hatten. Denn in dieser Zeit wurden von „Künstler-Ingenieuren“ wie Leonardo da Vinci akribische Studien über den Aufbau des menschlichen Körpers angestellt. Zahlreiche Zeichnungen illustrieren den neuen Blick auf den menschlichen Körper, der nunmehr viel mehr als Gegenstand der analysierenden Anatomie und Mechanik interessiert. Neben vielfältigen technischen Erfindungen entwirft Leonardo ein Bild des menschlichen Körpers in Gestalt einer komplexen Maschine, die von den Gesetzen der Mechanik und Hydraulik durchsetzt ist. Aus diesem Bild entstanden später auch die ersten Erfindungen von mechanisch funktionierenden menschlichen Prothesen.

---

Dem Philosophen **Descartes** wird es zugeschrieben, dass er mit seinen Theorien die Grundlage für das neuzeitliche mechanistische Weltbild lieferte. Auf ihn geht die analytische Methode der rationalen Deduktion zurück, bei der er zwischen dem Geist, der *res cogitans* und der Materie, der *res extensa* unterscheidet. Diese folgeschwere Differenzierung zwischen einem unbestimmbaren Geist und einer erkennbaren Materie bestimmt das Denken bis in unsere Gegenwart hinein. Die Trennung zwischen Geist und Materie wurde von Descartes auch auf den Menschen angewandt, wobei allein über den physischen Körper, der materiellen Welt der *res extensa* zugehörig, naturwissenschaftlich abgesicherte Aussagen gemacht werden können. Da Descartes überzeugt war, dass im Geist nichts existiere, was der Materie zugehörig sei, und im Körper nichts existiere, was dem Geist zugehörig sei, ergaben sich daraus zwei Folgerungen: Zum einen, dass wir uns selbst als isoliertes Ego ansehen, das im „Innern unseres Körpers“ lebe. Zum anderen provozierte der kartesianische Dualismus ein konsequent mechanistisches Modell des menschlichen Körpers. In den auf Descartes folgenden Epochen wurde der menschliche Körper zunehmend als maschinelles Objekt aufgefasst, dem mit dem Gehirn eine vernunftbegabte Instanz eingelagert ist. (1) (s. Becker 1995, Capra 1985, )

Autoren wie F. Capra haben bereits in den 80er Jahren eine darauf hinweisende kulturkritische Analyse der Gegenwartsgesellschaft vorgenommen. In seinem Buch „Wendezeit“ (1985) analysiert er die Kulturbereiche Philosophie, Medizin, Psychologie und Wirtschaft vor dem Hintergrund des reduktionistischen Menschenbildes des kartesianischen Dualismus.

---

(1) Die Bedeutung des mechanistischen Modells, beispielsweise in Form des Vergleiches des Gehirns mit dem Computer, spielt auch in der aktuellen medizinischen Diskussion eine große Rolle. So argumentieren führende Ärzte, die eine „Kopftransplantation“ befürworten, dass der Körper im Grunde lediglich eine Ansammlung materieller Stoffe sei. In ihnen sei keine seelische Funktion oder Bewusstsein vorhanden. Ausschließlich im Gehirn würden – analog dem Rechner des Computers – die essentiellen menschlich-psychologischen Bestandteile liegen.



Der Körper des Menschen selbst wurde mehr und mehr als eine „animalische Maschine“ betrachtet. In seinen Schriften versuchte Descartes zu beweisen, dass lebende Organismen und deren Bewegungen ebenso wie bestimmte biologische Funktionen auf technische Mechanismen reduziert werden können. Um den Beweis dafür anzutreten, entwickelte er, wie manch andere seiner Zeitgenossen, mechanisch fabrizierte Automaten, die bestimmte menschliche motorische oder biologische Funktionen simulieren sollten. Sein reduktionistisches Glaubensbekenntnis gipfelte in die Formulierung: „Ich sehe keinerlei Unterschied zwischen Maschinen, die von Handwerkern hergestellt wurden, und den Körpern, die allein die Natur zusammengesetzt hat.“ (in: Capra, 1985, S.61)

Unübersehbaren Einfluss hatte in der Folgezeit das kartesianische „cogito“, und die damit verbundene Hypertrophierung der menschlichen Rationalität, auf die Entwicklung des Körperbildes in der Medizin und Psychologie.

In der **neuzeitlichen Medizin** wurde sukzessive die kartesianisch-dualistische Sichtweise auf das Verständnis von leiblichen Prozessen und körperlichen Funktionen übertragen. So „gelang“ es beispielsweise 1628 dem englischen Arzt William Harvey, den Blutkreislauf als mechanistisches System zu beschreiben. Gemäß dem technischen Entwicklungsstand der damaligen Zeit erklärte er den Blutkreislauf als Transportsystem, das für den Fluss von Treib- und Schmierstoffen verantwortlich sei. In das Zentrum dieser Körpermaschine stellte er das Herz, das als mechanische Pumpe anzusehen sei, welcher gewissermaßen die Funktion eines Motors zukommen würde.

Das sogenannte biomedizinische Modell, das im Anschluss an den kartesianischen Dualismus entwickelt wurde, hat bis in die Gegenwart seine grundsätzliche Gültigkeit in der Schulmedizin beibehalten. Seinen Niederschlag hat das biomedizinische Modell in dem schulmedizinischen Verständnis von Gesundheit, Krankheit und Heilung gefunden. Gesundheit ist in der Rezeption des biomedizinischen Modells lediglich als Zustand der Abwesenheit von Krankheit zu verstehen. Denn in der mechanistischen Logik des biomedizinischen Modells ist Gesundheit nur als „reibungloses Funktionieren der biologischen Mechanismen“ zu interpretieren, und Krankheit analog dazu als Defekt bestimmter biologischer Funktionen aufzufassen. Die Aufgabe des Arztes besteht in dieser Logik darin, mechanisch, physikalisch oder chemisch einzugreifen, um die Fehlfunktionen des biologischen Mechanismus zu

korrigieren. Den menschlichen Körper als komplexe Maschine und die Krankheit als „Panne“ im Betriebsmechanismus, die vom Arzt zu reparieren ist, anzusehen, ist in der heutigen Schulmedizin insgeheim noch verbreitete Vorstellung.

### 3.2.3. Zur Problematik des dichotomischen Menschen- und Körperbildes

Das von kartesischen Dualismus geprägte Bild des Menschen und seines Körpers ist in den mannigfaltigsten Formen in der heutigen europäischen Kultur wiederzufinden. In weiten Bereichen der modernen Wissenschaft und Kultur hat sich das Bild des Menschen als „animal rationale“ eingenistet. (1)

Den Akzent auf den **naturalistischen, „animalischen“ Anteil des Menschen** haben z.B. die Vertreter aus der Paläoanthropologie, Tiefenpsychologie, Ethologie und naturalistischen Pädagogik, bis hin zur „schwarzen Pädagogik“.

Demgegenüber liegt eine Akzentuierung der **rationalistisch-mechanistischen Komponente** z.B. bei Vertretern des Behaviorismus (der Mensch als Summe der Lernerfahrungen), Soziologie (der Mensch als Produkt des sozialen Milieus), Kommunikationstheorie (Kommunikation als Funktion von Sendern und Empfängern). Eine Synthese beider Komponenten wird z.B. von den Biokybernetikern und Soziobiologen angestrebt. (1)

Beiden unterschiedlichen Akzentsetzungen in der Sichtweise des Menschen ist jedoch gemeinsam, dass sie den Menschen nicht als autonomes Subjekt begreifen.

---

(1) Eine umfassende kritische Darstellung der Begrenztheit und Problematik der naturalistischen und soziologistischen Menschenbilder wurde z.B. von E. Fromm in seinem Buch: „Anatomie der menschlichen Destruktivität“ (1975) vorgelegt.

Weder in der naturalistischen Betrachtungsweise des Menschen, („als Werk der Natur“), noch in der soziologischen Sichtweise des Menschen („als Werk der Gesellschaft“), kann dem Menschen ein eigenständiger Freiheitsgrad zuerkannt werden. Hier ist er seinen Trieben und Prägungen verfallen, dort dem Milieu und den Lernerfahrungen verhaftet. Dieses reduktionistische Menschenbild ist auch in diversen Spielarten sowohl in den Praxeologien des Abenteuersports als auch der Erlebnispädagogik wiederzuerkennen. Denn Abenteuersport, insofern er auf die **Formel „Kick and Fun“** zu bringen ist, bedient sich primär zweier Komponenten des Modells „animalische Maschine“. Mit der Ausrichtung auf den „Fun“-Aspekt werden in erster Linie die menschlichen triebhaften Lustbedürfnisse befriedigt; und mit der Betonung des „Kick“-Aspektes wird der dem Menschen innewohnende Hang zum „maschinoiden Perfektionismus“ befriedigt.

Sowohl der Fun-Aspekt, als auch der Kick-Aspekt spielen in der Modernen Erlebnispädagogik eine nicht zu unterschätzende Rolle. Spaß und Thrill gelten hier nicht selten als die unverbrüchlichsten Garanten für das Gelingen von erlebnispädagogischen Arrangements. Während es auf der einen Seite eine besondere Qualität von „Leichtigkeit, Lockerheit und Lässigkeit“ ist, die für den „Spaßfaktor“ in der Erlebnispädagogik sorgt, ist es auf der anderen Seite eine besondere Qualität von „Härte, Nonchalance und maschineller Abgebrühtheit“, die den oftmals erwünschten „Thrill-Effekt“ in der Erlebnispädagogik erzeugt. Beispielsweise wird das Bild der erlebnispädagogischen Landschaft heute geprägt von Anbietern, die sich häufig wie ein „erlebnispädagogischer Supermarkt“ in Szene setzen. Ihre erlebnispädagogischen Aktivitäten sind in der Regel überfrachtet mit wahllos vorgebrachten unzusammenhängenden Kick and Fun – Angeboten. Vom Klettern am Vormittag, Bogenschießen und Orientierungslauf am Nachmittag und Ropes Courses am Abend wird der Teilnehmer durch die „Highlights“ der Erlebnispädagogik geschleust. Eine aufmerksame Lektüre der Werbebroschüren von Erlebnispädagogik-Organisationen zeigt, dass „Action-Hopping“ eine gängige Methode und „viel hilft viel“ ein übliches Motto in der modernen Erlebnispädagogik ist. Welche Konsequenz das dichotomische Menschbild für den Abenteuersport, das Körperbild der Gegenwart und die Erlebnispädagogik hat, soll im Folgenden dargestellt werden.

### 3.3. SYMPTOME UND PROBLEME EINES MECHANISTISCHEN KÖRPERBILDES

---

Wie G. Schulze die Erlebnisgesellschaft charakterisierte (1992), geht es deren Vertretern nicht mehr in erster Linie um die Versorgung und den Konsum von Lebensgütern, sondern vielmehr um die Ästhetisierung des Alltags, um die Inszenierung des Projektes „Schönes Leben“. Im Zuge dieser gesellschaftlichen Trendwende gewinnt der Körper als primäres Unterpfand der Ästhetisierung des Lebens eine zentrale Rolle. Die in der Erlebnisgesellschaft erfahrene „Wiederkehr des Körpers“ (Kamper/Wulf 1982) spiegelt sich augenfällig in einer vielfach zu beobachtenden obsessiven Haltung dem eigenen Körper gegenüber. Grundlage für diese neue „Körper-Obsession“ oder „Körper-Fixierung“ ist – in verkleideter Form – das kartesianisch-dualistische Körperbild der Neuzeit.

Das in der Moderne entwickelte mechanistische Körperbild findet sich heute in vielerlei Facetten wieder: im Leistungssport, beim Militär, in Kunst und Filmkultur, in den Routinen der schulischen Wirklichkeit und den diversen Jugendszenen. All diesen Milieus wohnt eine Vorstellung von Körper inne, die den Körper instrumentalisiert, versachlicht und entfremdet. Der innerhalb des mechanistischen Modells des Menschen versachlichte Körper kann schließlich als Rohstoff für eine „Kick-orientierte“ Erlebnispädagogik dienen.

Da die moderne Erlebnispädagogik von verschiedenen der oben beschriebenen Denkrichtungen angereichert wurde, sollen sie im folgenden auf das zugrundeliegende Körperbild hin beleuchtet und problematisiert werden.

### 3.3.1. Vom mechanistischen Körperbild im Leistungssport

Leistungssport und Spitzensport können als konsequente Ableitung des in der Neuzeit entstandenen mechanistisch-dualistischen Menschenbildes aufgefasst werden. 1748 erschien das Hauptwerk des französischen Philosophen La Mettrie „L'Homme Machine“, in dem der Mensch und dessen **Körper** umfassend als **perfekte, beseelte Maschine** beschrieben wurde.

Neben der modernen Medizin und Gentechnologie ist der Sport eines der populärsten Experimentierfelder dieses Denkansatzes. „Genauer der Hochleistungssport, denn dort, wo es um das Optimum an körperlicher Leistung geht, wo es gilt, aus den Leibern das Schnellste, Höchste, Weitest, das `Menschenmögliche` herauszuholen, dort ist der perfekte Körper das Maß aller Dinge. Der Traum vom idealen Körper ist so die tendenzielle Annäherung an die Maschine, ist die lustvolle Unterwerfung der körperlichen Bewegung unter die disziplinierenden Strukturen der Technik“. (Hoetzel, 1987, S.67)

Leistungssport ist sicherlich kein dezidiertes Thema innerhalb der Erlebnispädagogik. Dennoch existieren in der Modernen Erlebnispädagogik Denkmodelle, die von den Prinzipien des Leistungssports beeinflusst sind. Dazu gehören sämtliche erlebnispädagogische Ansätze, bei der der Körper auf die Funktion eines Vehikels für den Erfolg einer erlebnispädagogischen Aktivität reduziert wird. Wenn beispielsweise der Körper bei einer Abseilaktion über einem schwindelerregenden Abgrund instrumentell auf „Kick-Potenziale“ „ausgeschlachtet“ wird, oder bei einer River-Tubing-Tour als „Aufputschmittel“ eingesetzt wird, ist das Körperbild des Leistungssports anwesend. Wie im Leistungssport ist hier der Wert des Körpers auf dem eines „technisch optimal funktionierenden Objektes“ reduziert.

Auch viele in der **Erlebnispädagogik** hoch geschätzte Sportarten können als Leistungssport betrieben werden oder sind umgekehrt **aus dem Leistungssport** entlehnt. Segeln, Klettern, Bogenschießen, Orientierungslauf, Surfen, Wildwasser-Kajakfahren usw. sind Sportarten, die sowohl in der Erlebnispädagogik zum „Standard“ gehören, als auch im Wettkampfsport beheimatet sind. Aufgrund dieser

inhaltlichen Nähe zum Leistungssport, wird in Teilen der Erlebnispädagogik der Wert von „Leistung“, „Perfektion“, „Technik“ und „Professionalität“ sehr hoch geschätzt. So sind viele Vertreter der Modernen Erlebnispädagogik sogar stolz auf ihre vom Spitzensport abgeleiteten Angebote und dem dazu passenden hochtechnisierten Equipment. Im Zuge dieser Entwicklung wurde innerhalb der Erlebnispädagogik aus den ursprünglichen „Natursportarten“ oftmals eine „Technik-Leistungs-Schau“. Statt dem herkömmlichen Fahrrad werden aerodynamische Leichtmetall-Mountainbikes gefahren; statt eines traditionellen Bare-Bows werden Recurve-Bögen oder gar flaschenzugverstärkte Compoundbögen aus Fiberglas geschossen, statt mit einfachen Schlitten oder Skiern wird mit technisch hochfrisierten Geräten die Piste heruntergerodelt.

Eine Erlebnispädagogik, die sich an den Maximen des Leistungssports orientiert, gerät in wesentliche **Paradoxien**. Denn Erlebnispädagogik, die das Motiv der Steigerung der Erlebnisfähigkeit impliziert, kann nicht gleichzeitig an einem mechanistischen Körperbild orientiert sein.

Unter dem Einfluss des Leistungssportdenkens wird die Moderne Erlebnispädagogik mit wesensfremden Elementen und Motiven angereichert. Während in einer leistungssportorientierten Erlebnispädagogik eine Distanzierung von der Unmittelbarkeit und Natürlichkeit des Körpers vorherrscht, sollte konträr dazu in einer verantwortungsvollen Erlebnispädagogik die Fähigkeit, körperliche Wahrnehmungs-, Empfindungs- und Reaktionsvorgänge zu erleben, entwickelt werden. Der in der Erlebnispädagogik angestrebte Zuwachs an Erlebnisfähigkeit und Sensibilität erfordert demnach eine radikale Abgrenzung von sämtlichen leistungssportlichen Einflüssen auf die natursportliche Praxis der Erlebnispädagogik.

### **3.3.2. Der Zusammenhang von Erlebnispädagogik und aktueller Jugendszene**

Noch in den 60er Jahren bildete die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Altersgruppe kein signifikantes Kriterium für eine gesamtgesellschaftliche Milieustruktur. Da relevante Gliederungsfaktoren für Milieustrukturen von sozioökonomischen Lagen

dominiert wurden, galt damals „Jugend“ in erster Linie als Statuspassage. Erst in den 70er Jahren wurde in der Soziologie das Paradigma des Übergangs vom Paradigma der Gegenkultur abgelöst (Willis 1979, Clarke u.a. 1979, Brake 1981). Vor dem Hintergrund der zahlreichen Protestbewegungen seit Ende der 60er Jahre konnte die Jugendphase nicht mehr als lineare Vorbereitung auf das Erwachsenenleben interpretiert werden, sondern musste seitdem als eigenständiges kulturelles Milieu angesehen werden. Außerdem konnte beobachtet werden, dass die postadoleszente Phase in den letzten Jahrzehnten in den biographischen Mustern des „Westmenschen“ eine erstaunliche Ausweitung erfahren hat. (vgl. Beck 1986, S. 205 f). Die **Verschiebung der Altersgrenze für Jugendlichkeit** schreitet mittlerweile bis in die mittleren Jahre voran. „Spontaneität, Offenheit, Erlebnishunger, Spaßorientierung und eine diskontinuierliche Lebensplanung“ gelten heute noch für über 30-jährige als kennzeichnender jugendtypischer Sozialstil. (vgl. Shell-Jugendstudie 2000) „Gegenwärtig reichen die jüngeren Hauptmilieus bis zur Altersschicht der etwa 40jährigen. Die Entkopplung traditioneller Attribute der Jugendlichkeit von engen Altersgrenzen nach der Pubertät kommt in vielerlei Weise zum Ausdruck: Körperkultur, Bekleidungsstil, Jargon, Freizeitverhalten, milieuspezifische Vernetzung von Sozialbeziehungen.“ (Schulze 1992, S. 369)

Aufgrund der sozialhistorisch neuen Segmentierung der Bevölkerung anhand des Parameters des Alters und der Ausdehnung der jugendtypischen „Spontaneitätskultur“ bis in's mittlere Alter, ergeben sich neue Betrachtungsweisen der Erlebnispädagogik. Mit dieser sozialhistorischen Wandlung ergibt sich erstmalig der Umstand, dass Schüler und Lehrer, Pädagoge und Zögling altersmäßig demselben sozialen Milieu entstammen können. Für die Beurteilung von Erlebnispädagogik hat dies weitreichende Folgen. Denn wie in keiner anderen pädagogischen Richtung ist in der Erlebnispädagogik ein Verschwimmen der kulturellen Milieus der Pädagogen und der Milieus der zu Erziehenden bemerkbar. Zum einen kann die Moderne Erlebnispädagogik selbst als Reflex auf die Spontaneitätskultur unserer Erlebnisgesellschaft aufgefasst werden. Zum anderen sind in der Modernen Erlebnispädagogik als Vertreter der Praxis überwiegend selbst junge Männer anzutreffen. Dadurch entsteht in der Modernen Erlebnispädagogik eine bislang ungekannte Verschränkung der sozialen und normativen Hintergründe von Anbietern und Rezipienten.

Vor diesem Hintergrund liegt die Vermutung nahe, dass die Moderne Erlebnispädagogik nur bedingt als gesellschaftskritischer oder reformerischer pädagogischer Ansatz zu begreifen ist. Vielmehr ist anzunehmen, dass ihr Ausgangspunkt primär in den Milieus der gegenwärtigen Erlebnisgesellschaft selbst zu finden ist. Dabei ist zu beachten, dass das Gros der aktuell tätigen Erlebnispädagogen selbst die Pioniergeneration der heutigen Erlebnis- und Spaßgesellschaft darstellt. Die gegenwärtig 30- bis 40-jährigen Erlebnispädagogen sind selbst mit den im Schwange befindlichen Werten der Erlebnisgesellschaft groß geworden und finden in der Erlebnispädagogik eine naheliegende Möglichkeit, die eigenen erfahrenen Werte pädagogisch an die nachwachsende Generation weiterzugeben. Mit der Richtung der Modernen Erlebnispädagogik hat sich die erlebnisorientierte Jugendkultur offensichtlich ein eigenes pädagogisches Ausdrucksmittel geschaffen.

Somit ist es nicht verwunderlich, dass in der gegenwärtigen erlebnispädagogischen Praxis vielfach die „Schaumkronen“ der großen **Welle der Erlebnisgesellschaft** zu finden sind. Auffällige Symptome sind dabei (siehe auch unter 1.1.4.):

- die Dominanz der Spaßorientierung der Angebote
- das Zurücktreten der Anstrengungsbereitschaft bei den Aktivitäten
- die Tendenz des „Action-Hopping“ („Zapper-Mentalität“)
- der Übungscharakter als nachrangiges pädagogisches Mittel
- die inhaltliche Ausrichtung auf die Funsportszene
- die Orientierung an den ästhetischen Milieus der Jugendkulturen
- die Suche nach physiologischer Stimulierung durch Thrill- Effekte
- der Hang zu artifiziellen Ereignissen und Inszenierungen

Wer einen aufmerksamen Blick in die verbreiteten Praxeologien der Erlebnispädagogik wirft, wird feststellen können, dass eine Vielzahl von Elementen der Jugendkultur dort Eingang gefunden hat. Funsportarten wie Snowboarding, Inlineskating, River-Rafting, Drachenfliegen, Freeclimbing, Paragliding, Superdiving u.v.a. sind in das Repertoire progressiver Erlebnispädagogen aufgenommen worden. Um jugendliche Kundschaft an sich zu binden, werden erlebnispädagogische Angebote häufig mit Attributen der Jugendszene angereichert. Kletter-Events bei



funkiger Hip-Hop-Musik, Snowboard-Action mit Techno-Party-Feeling oder Downhill-Fun kombiniert mit Dancefloor-Background sind bei manchen Anbietern gebräuchliche Mittel, um bei Erlebnispädagogik-Kunden „hip“ zu sein. Auch Stil und Atmosphäre vieler erlebnispädagogischer Angebote korrelierten deutlich mit den Milieus aus den Jugendszenen.

Etliche Erlebnispädagogik-Anbieter sind mittlerweile auf den freien, kommerziellen Markt gegangen, und versuchen mit „Werbefeldzügen“ und „Aufmarschplänen“ die E-Generation („Erlebnisgeneration“ nach Opaschowski 1995) zu erreichen. Dabei machen sich die professionellen und kommerziellen Thrill -Vermarkter zwei Grundwahrheiten der Erlebnisgesellschaft zunutze:

- 1) In einer Zeit, in der Millionen von modesüchtigen und markenabhängigen Jugendlichen ihre Identität aus dem richtigen Label beziehen, sind **Strategien für Ersatz-Identifikationen** entscheidender als die Qualität von erlebnispädagogischen Angeboten. Trendscouts und Markenartikelhersteller wissen heute, dass durch den Verfall der Familienkultur und die Atomisierung der Gesellschaft Marken und Firmen teilweise eine Funktion als soziales Bindemittel übernommen haben. So ist sich der Chef von Adidas, Michael Michalsky sicher, dass sich „Jugendliche heute einen anderen Tribe suchen“ (2000, S.204), sich also durch die Identifikation mit dem Erlebniswert „ihrer“ Marken ein Stück familiärer Nestwärme zurückholen.
- 2) Im Windschatten einer voranschreitenden **Versportung der Gesellschaft**, „die sich noch weiter toppen lässt“, wie der Sportwissenschaftler Gunter Gebauer überzeugt ist (2000, S.200), würden einer an der aktuellen sportiven Jugendszene orientierten kommerziellen Erlebnispädagogik gute Zeiten in Aussicht stehen. Sport, der Treibstoff vieler aktuellen Jugendszenen, ist die lingua franca einer globalisierten (Jugend-) Kultur – und der Körper, die Grundlage des Sporttreibens, ihr kleinster gemeinsamer Nenner.

### **3.3.3. „Action-Hopping“ als gemeinsames Stilelement in Jugendszenen und Erlebnispädagogik**

Sowohl in den Milieus der Erlebnispädagogik, als auch der Jugendszenen ist beispielsweise die gleiche Vorliebe für schnell wechselnde Ereignisse und das abrupte Montieren von Erlebnissen zu bemerken. Was in den Jugendszenen als „Zapper - Mentalität“ bekannt ist, findet sich in der Erlebnispädagogik als „Action - Hopping“ wieder. Erlebnispädagogik geriert sich heute vielfach als „Steinbruch“ von erlebnisintensiven Aktionssequenzen. Aus diesem Steinbruch werden häufig in rein additiver Weise Erlebnispakete zusammengeschnürt. Mehrtägige erlebnispädagogische „Events“ muten deshalb meist wie ein Ragout aus bunt zusammen gewürfelten Aktionen an.

Meist findet der Teilnehmer zunächst einen Durchlauf durch die klassischen „Bestseller“ aus dem Bereich der Interaktionsspiele und kooperativen Abenteuerspiele vor: Spinnennetz, die Wand, Vertrauensfall, Säureteich, Tarzan, Low Ropes Courses, Kistenstapeln... Anschließend „erlebt“ er einen Streifzug durch ein ansonsten wahllos zusammengestelltes Potpourri von erlebnispädagogischen Kernaktivitäten.

Ein fiktives Beispiel nach diesem Muster wäre: Vom Boot hechtet der Teilnehmer zum Trekking in den Wald, klettert dort auf den sich ihm entgegenstellenden Berg, von dessen Spitze saust er mit einem Downhill - Mountainbike ins Tal, um schließlich bei einem Ausritt zu Pferde sich die letzten Sporen zu verdienen. Aus Selbstbeschreibungen von Erlebnispädagogen ist zu entnehmen, dass eine Vielzahl von Settings nach solchem Muster des Action - Hopping gestrickt sind.

In dem Programmheft eines renommierten Erlebnispädagogik-Anbieters für Schullandheimaufenthalte und Klassenfahrten im Allgäu ist beispielsweise zu lesen: „Unser Klassiker: Erlebnispaket Haiming: Unser Erlebnisprogramm in Haiming bietet die Möglichkeit die Natur – und damit auch sich selbst – besser kennen zu lernen. Spaß und Action stehen im Vordergrund....Montag: Anreise, Klettern mit Einweisung an unserer Indoor -. Kletterwand. Dienstag: Kanutour (Schlauchbootcanadier) auf dem Inn ab Haiming. Mittwoch: Geführte Mountainbike-Tagestour ins Ötztal.

Donnerstag: Rafting auf dem Inn/„Imser Schlucht“. Freitag: Abreise (Für Klassen ab 8. Jahrgangsstufe). Alternativ dazu können 7. Klassen den „Erlebnis-Parcour“ buchen: Klettersteig, Seilfähre, Flying Fox, Ropes- Course, Seilbrücke...ab 16 Jahren ist dann auch „Canyoning“ im Programm. (1)

Parallel zu der rasanten Zunahme von Fernsehprogrammen und der steigenden Lust, sich durch die Programme zu switchen („Zapping“), parallel mit der Zunahme von Kurzurlaube, Wochenendtrips und Blitztouren, und dem permanenten Wechseln und Ausprobieren von Sportarten in der jüngeren Generation, entwickelt sich unter Erlebnispädagogen eine vergleichbare Mentalität. Diese diskontinuierliche Konzeption von Erlebnispädagogik erschöpft sich deshalb häufig in oberflächlichen „Schnupperkursen“.

Moderne Erlebnispädagogik kommt jedoch mit dieser Anbietung an die Genres der Jugendszenen in ein **gefährliches Fahrwasser**. Obwohl gerade die Erlebnispädagogik-Anbieter ihre Aktivitäten unter dem Vorzeichen „Chancen der Selbsterfahrung und Sinnesschulung“ offerieren, sind es eben diese Zielvorgaben, die fragwürdig erscheinen.

Denn Sinnesschulung und Selbsterfahrung setzen ein Mindestmaß an Ruhe, Muße und Raum für die seelische Verarbeitung von Erlebnissen voraus. Fehlen jedoch diese Möglichkeiten, so gerät die Erlebnispädagogik in den Strudel der allgemeinen Beschleunigung der Lebensverhältnisse, die letztendlich statt in eine Vertiefung der Erlebnisfähigkeit in eine generelle Verflachung münden.

Wie Psychologen, vornehmlich im Umfeld der Logotherapie (V.Frankl, E. Lukas...) oder Humanistischen Psychologie (A. Maslow, F. Perls, R.D. Laing...), hinlänglich beschrieben haben, führt reiner Erlebniskonsum ohne psychische Verarbeitung desselben zu seelischen Phänomenen der „Austrocknung“ „Sinnleere“ und

---

(1) in: faszinatour. Touristik.Training.Event GmbH. „Abenteuer macht Schule“ Abenteuer- und Erlebniscamps 2001

„Verödung“ wie beispielsweise „Noogenen Neurosen“ und „Vakuumneurosen“ (1). Insofern sind gerade die Routinen der Modernen Erlebnispädagogik, die sich dem „Action - Hopping“ der Jugendszenen annähern, als kontraproduktiv anzusehen.

Die Problematik der Orientierung der Modernen Erlebnispädagogik an den Milieus der Jugendszene soll an einigen Beispielen aus dem Bereich populärer Jugendkulturen exemplarisch aufgezeigt werden

### **3.3.4. Vom Körperbild in ausgewählten und erlebnispädagogisch relevanten Jugendszenen**

Jugendszenen haben wesentlich die gegenwärtige erlebnispädagogische Landschaft geprägt. Ohne den hauptsächlich von den Jugendszenen vorangetriebenen kulturellen Trends in Richtung auf eine „Versportung der Gesellschaft“ und dem zugrundeliegenden „Körperboom“ ist der Erfolg der Modernen Erlebnispädagogik nicht vorzustellen.

Ein Paradigmenwechsel im jugendlichen Körperideal ist in den letzten Jahren vielfach beobachtet und beschrieben worden. Pauser formuliert, es „breitet sich ein neuer Körper über den Globus aus und nistet sich in den alten Körpern ein, um sich von innen heraus gründlich zu verwandeln.(...) Der Körper wird nicht mehr in den Sport, sondern der Sport in den Körper investiert. (1992, S. 140) Mrazek / Rittner sind sich einig, dass das neue Glück aus dem Körper kommt und er damit zu einem begehrten Wunschobjekt wird. (vgl. 1986)

---

(1) Siehe: Viktor Frankl: Der leidende Mensch. Anthropologische Grundlagen der Psychotherapie. Bern 1989

Viktor Frankl: Psychotherapie für den Laien. Freiburg 1971

Elisabeth Lukas: Von der Trozmacht des Geistes. Freiburg 1986

Abraham Maslow: Psychologie des Seins. Regensburg 1981

Für Bette stellt der Körper ein „Kultobjekt“ dar, das zu einem Fluchtpunkt werden kann, der „Konkretheit, Gegenwärtigkeit und Authentizität als erreichbare und herstellbare Erfahrungskategorien“ erscheinen lässt. (1989, S. 31) Mehrere Forscher sprechen von einer Umdeutung des Körpers in ein Status- und Renditeobjekt. Der in Szene gesetzte und in Form gebrachte Körper dient dem Jugendlichen dazu, sich von anderen Individuen abzugrenzen und somit Distinktionsgewinne zu erzielen. (vgl. Bette 1989, Klein 1989, Rose 1989, Hilling 1993, Zinnecker 1989,1990, Helfferich 1994) Die These, seinen Körper als Kapitalressource zu begreifen und ihn im Alltag als Wert einzulösen, wurde in einem interkulturellen Vergleich von hauptsächlich deutsch-amerikanischen Jugendlichen von Brandl- Bredenbeck empirisch bestätigt. (1999) Dabei kommt er zu der Feststellung, dass es im Zeitalter des „Muskelchristentums“ („muscular-christianity“) vornehmlich die Abenteuer- und Funsportarten sind, „die sich augenblicklich besonderer Beliebtheit erfreuen und kulturübergreifenden Charakter zu besitzen schienen...Sie (die Palette sportiver Praxen, M.B.) beinhaltet so verschiedene Dinge wie Streetball, Beach-Volleyball, Rafting, Inline-Skating, Skateboard, Triathlon, Freeclimbing, Surfen, American Football, Drachenfliegen, Bungeejumping und Zorbing.“ (1999, S. 28) Zwei maßgebliche Jugendszenen sollen im Folgenden vor dem Hintergrund der Fragestellung einer Parallelität zur Modernen Erlebnispädagogik, näher untersucht werden.

### **a) Die Techno-Szene als Erlebnis - und Körperkultur**

Wohl die populärste und schillerndste Jugendkultur der Gegenwart stellt die Techno-Szene dar. Millionen von Anhängern strömen zu den jährlich stattfindenden Großveranstaltungen, den sogenannten „Raves“ wie der „Love-Parade“ auf dem Berliner Kurfürstendamm oder dem „Mayday“ in der Dortmunder Westfalenhalle, zusammen.

Ein Forschungsprojekt von Höhn / Vogelsang (‘Kultische Milieus: Techno’) kam zu dem Ergebnis, dass für den Raver die Inszenierung und Zelebrierung des eigenen Körpers im Mittelpunkt des Partybesuches stehe (1999, S.149). In Interviews konnte festgestellt werden, dass es verschiedene klar bestimmbare Faktoren sind, die die Attraktivität eines Rave- Besuches ausmachen:

- die Möglichkeit, in unkomplizierter Weise seine eigenen elementaren Körperenergien erleben und genießen zu können
- der Genuss dieser Energien an keine hohen Anstrengungen und Aufwendungen binden zu müssen
- die äußeren Hilfsmittel (Musik, Sinneseindrücke), die gewisse euphorische und ekstatische Erlebnisse ermöglichen
- die Instrumentalisierung des Körpers zugunsten einer hohen „Ausbeute“ lustbetonender Emotionen
- die direkte Koppelung des euphorischen Zustandes an die Methode der massiven Reizung von Sinneseindrücken
- der Einsatz exzessiver Temporärstrukturen: schnelle Rhythmen, Beschleunigungen, rasche Wechsel zwischen „Zeitraffer und Zeitlupen-Effekten“
- ein „Sturm“ von Sinneseindrücken, der den Raver in einen Dauerzustand des „High- Seins“ versetzt

Sämtliche angeführten Stilmittel sind als Grundelemente im Kanon erlebnispädagogischer Aktivitäten wiederzufinden. Das Muster: „durch die Bewältigung herausfordernder Situationen Spaß erzeugen“, trifft prinzipiell sowohl auf die Techno-Kultur, als auch auf die Erlebnispädagogik zu. Der wesentliche Unterschied besteht lediglich in der Verwendung anderer Medien. Während das Techno-Milieu auf die „Bombardierung“ der Sinne durch das Medium „Diskothek“ setzt, wird in der Erlebnispädagogik das Medium „Abenteuersport“ benutzt. Beide Medien stellen an den Nutzer extreme Herausforderungen, beide Medien bauen vom Grundsatz her auf „Kick-Erlebnisse“.

Höhn und Vogelsang urteilen über die Rave-Szene, dass hier das elementare Erleben körperlicher Energien im Vordergrund stehe, „und zwar in einer an Intensität und Theatralik kaum noch zu steigernden Form. Sie (die Raver, der Verf.) geraten durch die lauten, kraftvollen und schnellen Beats und Rhythmuskaskaden der Techno-Musik in einen *Sog des Rasens* (Tobias), an dessen Ende ein *Schwebezustand* (Kim) steht, in dem die bis zur absoluten körperlichen Erschöpfung Tanzenden physische und psychische Grenzerfahrungen machen, die an Trance- und Ekstaseerfahrungen erinnern. Die futuristisch gestalteten Environments in

Verbindung mit einer technisch perfekt arrangierten Synthese von Klang- und Lichteffekten erzeugen eine sensorische Überstimulierung, die als rauschhafter Glückszustand erlebt wird, den die *Exzess-Tänzer* (Holger) auf ihren *Körperreisen in eine andere Dimension* (Bettina) als ultimativen Kick immer wieder suchen.“ (S. 150)

Aus dieser Beschreibung wird deutlich, dass „Techno“ als kulturelles Milieu die wesentlichen Stilmittel der Erlebnispädagogik massiv einsetzt. Beispielsweise wird das in der Erlebnispädagogik beliebte Mittel des „Tempowechsels“ auch in der Techno-Szene gerne aufgegriffen. Verlangsamung und Beschleunigung, Zeitlupe und Zeitraffer sind in der Erlebnispädagogik gängige methodische Prinzipien. Beispielsweise kann auf eine meditative Tai-Chi-Chuan-Einheit, bei der auf eine (suggestive) Ausdehnung der Zeit Wert gelegt wurde, eine River- Rafting- Sequenz folgen, bei der das Pendel von der „Lange-weile“ plötzlich in eine extreme „Kurz-weile“ umschlägt. Ähnliche methodische Elemente finden wir auch bei den Techno-Partys. Höhn / Vogelsang beschreiben: „Bei den langsamen und melodischen Klängen, die zum Teil an Walgesänge erinnerten und meist Übergänge zu anderen Stilrichtungen markierten, schienen die Leute beinahe stillzustehen. Sie bewegten bei oftmals geschlossenen Augen den Kopf leicht hin und her, ihre Körper passten sich mit wiegenden Bewegungen den langsamen Rhythmen an. Wie in Trance erwarteten sie die nächsten heftigen Beats, die der Dj mit einem scheinbar ewig dauernden Trommelwirbel ankündigte. Als der langersehnte, donnernde Bass dann endlich einsetzte, gab es für die Tanzenden kein Halten mehr: Die in der Pause geschöpfte Kraft entlud sich in einem lauten Schrei, der manchmal sogar die Musik übertönte. Mit dem ersten Hammerschlag des Basses `erwachten` die Tänzer aus ihrem Trance-Zustand und setzten die Musik in explosive Bewegungen um.“ (S. 149)

Auch sind bezüglich des zugrundeliegenden Körper- und Bewegungsbildes bei Techno und Erlebnispädagogik Parallelen festzustellen. Beide besitzen im Kern ein mechanistisches Körperbild, das in unterschiedlichen Schattierungen auftreten kann. Beim Techno ist das mechanistische Bewegungsbild noch deutlich in der Stilrichtung des „Break -Dance“, der Wurzel des Techno, festzumachen. Wie in keiner anderen Bewegungsweise wird beim Break -Dance versucht, eine maschinelle Bewegungsform zu entwickeln. Während in seiner langsamen Variante, dem „Smurf“, Bewegungstypen von Maschinen in Form von „menschlichen Robotern“ nachgemacht werden, wird beim Break - Dance die roboterhafte Bewegung

fragmentiert. Dadurch entsteht für den Betrachter der Eindruck einer „unter Starkstrom stehenden Mensch-Maschine“. Gebrochene, die motorische Mechanik betonende, in das Bewegungsschema eines Roboters gegossene Bewegungen erzeugen die Fiktion einer hyperrealen oder virtuellen Körperlichkeit.

Die Musik des Techno suggeriert dem Tänzer die Möglichkeit einer partiellen sinnlichen Verschmelzung mit dem „Wesen“ der Maschinenmusik. Meueler beschreibt: „Ausgehend von den unmittelbaren Wirkungen, die laute, kraftvolle Musik innerhalb spezifisch visuell designer Räume auf das vegetative Nervensystem ausübt (Beeinflussung der Herzrhythmus, der Atemfrequenz, der optischen Wahrnehmung), macht das Tanzen zu Techno die Rechenmaschine Computer sinnlich erfahrbar.“ (1997, S. 247)

Dem Gedankengang der zivilisationskritischen Analyse von Anders folgend („Die Antiquiertheit des Menschen“ 1983), versucht der Raver die Plastizierbarkeit des Körpers zu nutzen, um über den Weg der Selbstverdinglichung in Gleichklang mit der Geräthewelt zu kommen. Das Erlebnis des „Human Engineer“ dient dem Raver als Brücke, um an das erstrebte Ufer eines neuartigen Körper- und Menschenbildes zu gelangen. Das Bild des maschinengleich funktionierenden Körpers erlebt der Raver als Fortschritt im Prozess der Adaption an die Perfektion der Maschinenwelt. Für Anders gilt nicht mehr der Körper als nackt, der unbekleidet ist, sondern derjenige, der „keine Ding -Elemente, keine Verweisung auf Verdinglichung enthält.“ (1983, S.31). Denn nach Anders steht hier nicht die Erfahrung der eigenen Physis im Vordergrund, sondern das Ausloten, welchen wesensfremden Zumutungen sie gewachsen bleibe. (1983, S. 37) Beim Rave sind die externen „Zumutungen“ die festgelegten Schagzahlen der Beats, die vom Körper des Ravers bewältigt werden müssen. Über das Medium Techno will der Raver „den Körper gewissermassen in ein eigenständig produziertes Ding verwandeln, das mit dem Bass-beat-Rhythmus der Maschinen nächtelang Schritt halten kann.“ (Schwier, 1998, S. 76)



Das ekstatische Körpererleben des Ravers speist sich demzufolge aus zweierlei **Quellen:**

- a) dem unbewussten Wunsch nach einer Erhöhung des Körpererlebens durch die sinnlich erfahrbaren „Zumutungen“ einer technomorphen Perfektionierung und sukzessiven „Gerätekonzersion“ (Anders 1983, S. 89)
- b) dem psychophysischen Standhalten der technomorphen Extremlastungen, die in einer Flut von sensorischen und somatischen Eindrücken bestehen und zu einem Rave-spezifischen „Survival - feeling“ führen. (was als Stilmittel auch aus dem Bereich des Abenteuersports und der Erlebnispädagogik bekannt ist)

Break -Dance und Techno sind aus der Abenteuersport- Szene heute nicht mehr wegzudenken. Zum einen hat sich das Ambiente des Abenteuersportmarktes ganz den Milieus der Techno-Szene angepasst: Z.B. ist auf Abenteuersportmessen die Techno-Kultur, (Musik, Outfit, Sprachcodes, Equipment...) zur allgemeinen kulturellen Grundierung dieser Ereignisse geworden. Andererseits sind auch im Bewegungsbereich zunehmend Annäherungen festzustellen. Auf Sportgalas, Messen, Tagungen, Zirkussen und Events wird die Techno-Kultur mit ihren spezifischen Bewegungsangeboten immer mehr in den Vordergrund gerückt. Break-Dance und Techno werden zunehmend auch im erlebnispädagogischen Sektor als interessante Stilmittel „entdeckt“.

In den kommenden Jahren ist mit einer wachsenden Durchsetzung der Erlebnispädagogik mit Elementen aus der Techno-Szene zu rechnen. Dadurch wäre eine gegenseitige Verstärkung beider Richtungen zu erwarten, aber auch eine Zunahme der gemeinsamen **kritischen Aspekte** zu befürchten:

- der weiteren Instrumentalisierung und Mechanisierung des Körperbildes
- der zunehmenden Entfremdung von der Natur
- der Steigerung der narzisstischen Lebenseinstellung

Jürgen Schwier, der Techno als Sportphänomen untersuchte, kommt zu dem Urteil: „Während der sportive Körper nach wie vor ganz in der Tradition der `Protestantischen Ethik´ dem Asketismus verpflichtet bleibt, regiert beim Raver der hedonistische, spaß- und gegenwartszentrierte Genuss der eigenen Körperlichkeit.“

(1998, S. 66) Zu einem ähnlichen Urteil über die Rave-Kultur ist Meueler gekommen, der der Auffassung ist, dass der Techno-Stil „Körper, Geist und Maschine zu einem neuartigen Ensemble von Musik-Reflexion und Party-Hedonismus“ vereint. (1997, S. 243)

Eine auf ein hedonistisches und mechanistisches Körpererleben aufgebaute Bewegungskultur kann jedoch kein Leitbild für eine erlebnispädagogische Fundierung sein, die Werte wie „Natürlichkeit“, „Körpersensibilität“ und „Sozialkompetenz“ hervorkehrt.

### **b) Vom mechanistischen Körperbild in der aktuellen Kunst- und Filmkultur**

Der Einfluss der gegenwärtigen Filmkultur auf die Entwicklung des Körperbildes der Modernen Erlebnispädagogik darf nicht unterschätzt werden.

Fernseh- und Videokonsum sind die mit Abstand beliebteste Freizeitbeschäftigung von Kindern und Jugendlichen. (s. Der Spiegel 10 /2001.). Der sogenannte „heimliche Lehrplan“ der kulturindustriellen Produktionen wirkt sowohl auf die Wahrnehmungsgewohnheiten der Rezipienten als auch auf deren inhaltlich-kulturelle Vorlieben:

- die Wahrnehmungsgewohnheiten haben sich im Laufe der letzten Jahrzehnte dramatisch verändert. Heute wird die Filmindustrie von einer manischen Beschleunigung der Bilderfolgen geprägt. Videoclips, Werbespots und Filme sind heute fast durchgehend nach den syntaktischen Gesetzen der Geschwindigkeit und Schnelligkeit aufgebaut.
- die inhaltlichen Vorlieben orientieren sich zunehmend an den durch die Filmindustrie aufgebauten Typologien neuer „Helden“. Meist sind es Darstellungen eines „mechanistischen“ oder „virtuellen“ Heldentypus, der heute das Gros der Jugend fasziniert.

Beide Phänomene sind auch in der Modernen Erlebnispädagogik korrespondierend zu beobachten: Die atemlose Beschleunigung der erlebnispädagogischen Aktivitätsstrukturen einerseits, andererseits ebenso die Orientierung an mechanistischen oder virtuellen Vorbildern.

Da häufig die Entwicklung der medialen Kultur der pädagogischen vorseilt, sind an den spezifischen Phänomenen der gegenwärtigen Medienwelt die Trends für die nachfolgenden pädagogischen Strömungen abzulesen. Beispiele dazu liefern die in der erlebnispädagogischen Szene inzwischen sehr beliebt gewordenen „Harry Potter-Lager“, die einen Bestseller aus der Welt der Printmedien pädagogisch „nachverfilmen“. Oder die Popularität sogenannter „LARP’s“, die in die erlebnispädagogische Stilentwicklung Einzug halten. „Live Adventure Role Plays“ (LARP) sind Umsetzungen von medialen Ereignissen, meist Kassenschlagern aus den Kinos, in Form von Groß-Geländespielen. Oft über mehrere Tage wird hier eine (Film-) geschichte in speziell ausgewählten Umgebungen (Burgen, Wälder, Seen..) und mit Hilfe eines komplexen Spielsystem „nachgestellt“. Von „Krieg der Sterne“ über „Der letzte Ritter“ bis „Herr der Ringe“ reichen die Filmvorlagen, die in der erlebnispädagogischen LARP-Szene herangezogen und oft sehr detailgetreu „eingespielt“ werden.

Wahrscheinlich wird es in Zukunft zwischen verschiedenen kulturellen **Erlebnisszenen weitreichende Vermischungen** geben. So wird es vermutlich immer mehr Überschneidungen zwischen LARP, Gotcha (Spiel mit Luftdruckpistolen), Fantasy, Techno (als jugendkultureller Musik- und Lebensstil), Film, Tourismus, Abenteuersport und Erlebnispädagogik geben.

Diese Überschneidungen würden aber den gesamten Charakter der Erlebnispädagogik massiv beeinflussen:

- Der besonnene Rhythmus einer erlebnispädagogischen Maßnahme würde durch die medialen Vorgaben in eine pädagogisch ungerechtfertigte Beschleunigung geraten. Beispiel: Ein erlebnispädagogisch sinnvolles Groß-Geländespiel weist eine vollkommen andere Dynamik und Dramatik auf als ein medial überformtes LARP
- Die Auswahl erlebnispädagogischer Methoden würde den Vorlieben des medialen Massengeschmackes zum Opfer fallen. Beispiel: Der Einsatz von „High-Rope-Courses“, Compound- Bögen oder Fechtschwerter würde an der Popularität von Filmen wie „Tarzan“, „Kung Fu“ oder „Conan“ legitimiert sein.

- Das Fluidum von erlebnispädagogischen Aktivitäten würde sich den Moden aktueller Medienerfolge anpassen. Beispiel: „Speed- und Action-Filme“ (James Bond, Superman, Titanic...) würden die Settings nach der reinen Logik von „Action“ verformen.
- Als Ziel einer erlebnispädagogischen Aktivität würde nicht der erzieherische Wert, sondern eine mediale Verwertung mitschwingen. Beispiel: Erlebnispädagogik-Anbieter werben mit der filmischen Aufzeichnung der „bestandenen Abenteuer“, mit Videomitschnitten und Verfilmungen als Höhepunkte und krönende Abschlüsse der erlebnispädagogischen Aktivität. Eine Schluchtenüberquerung vor laufender Kamera und dem Appell zu „foto- und telegenem Verhalten“ würde Erlebnispädagogik zu einem konfektionierten Medienspektakel verkommen lassen.

Die Rolle der Medien hat sich in der modernen Gesellschaft vollkommen verwandelt. Während bis zu den 90er Jahren in der Regel Werke aus der Kultur und Literatur oder „Stoff“ aus der Realität verfilmt wurden, hat sich dieses Verhältnis teilweise auf den Kopf gestellt. Häufig entsteht im Schatten eines erfolgreichen Filmes eine Sekundärkultur: Bücher, Spiele, Fanartikel usw. versuchen auf der Erfolgswelle eines Filmes mitzuschwimmen. Strategie- und Fantasy Spiele, LARP's oder auch „Gotcha“ (Geländespiel mit Luftdruckpistolen das unter Jugendlichen recht populär ist) sind aus der Medien- und Filmwelt heraus entwickelte Spiele – die z.T. auch in der Erlebnispädagogik Eingang gefunden haben. Es bleibt abzuwarten, wann Spiele nach dem Muster „Big Brother“ oder „Inselduell“ als Spielversionen auf den Markt kommen, bzw. dann von der Modernen Erlebnispädagogik adaptiert werden.

Eine auffallend hohe Attraktivität besitzt seit Mitte der 90er Jahre das medial erzeugte **Körperbild des „Virtual Body“**. „Cyberspace“ und „Virtual Reality“ scheinen die Wahrnehmungsweisen und Körperbilder der Moderne ins Schwanken gebracht zu haben. Der weitgehend profanierte, entseelte, künstliche Körper ist im Vormarsch und nistet sich in den verschiedenen Kulturbereichen ein:

- Große Ausstellungen wie „Körperwelten“ operieren mit künstlichen Plastinaten reeller menschlicher Körper.
- Performance-Künstler wie Orlan machen ihren eigenen Körper zum Kunstobjekt. Sie verändern mit Hilfe der plastischen Chirurgie ihren Körper und ihr Gesicht ständig neu, um immer wieder andere Pop-Idole zu imitieren.
- In der Gentechnik ist die fachliche Kompetenz zur Klonierung eines Menschen erreicht und gleichzeitig das ethische Tabu gebrochen worden.
- Filme wie „Crash“, „Speed“ oder „Im Körper des Feindes“ suggerieren eine bislang unbekannte Maschinenhaftigkeit und Virtualität der Körperlichkeit.
- Erstmals sind Pop-Stars aus der Retorte der Virtualität gezeugt worden. Linda Crawford, eine virtuelle Ikone aus der Computerspiel-Szene wird aufgrund ihres großen Erfolges verfilmt. Das Cybergirl Kyoto, eine Kunstfigur aus dem Internet, gibt Interviews, bringt eigene CD's heraus und tritt in Talkshows auf. (s. Löw, S. 62 ff.)

Rainer Treptow, der über mediale Muster des Körpererlebens habilitierte, urteilt über die Auswirkungen der Virtualisierung des kulturellen Körperbildes: „Wo Körpern eine ‚Seele‘ zugesprochen wird, die sie nicht haben, hingegen die ‚Entseelung‘ lebendiger Körper verlangt wird, weil nur so virtuelle Spiele funktionieren, werden Unterschiede wenn nicht verwischt, so doch leichter verwischbar – auch angesichts der digitalen Möglichkeiten einer völlig unbemerkbaren Veränderung von Abbildungen. ... Ungeklärt ist die Frage, in welcher Weise die Beziehung von virtuellen zu realen Körpern auch das ‚Körpererleben‘ verändert, ob veränderte ‚Körperschemata‘ entstehen, die sich aus der Nutzung von Simulation ergeben und ob kulturkritische Einwände einleuchten, die sie in einer ‚Entseelung‘ oder ‚Entkörperlichung‘ durch Virtualisierung nicht nur ein Spiel sehen.“ (1999, S. 134)

Cyborgs (Kunstfiguren aus dem Web 2.0 wie Avatare) und andere Idole aus der Unterhaltungsindustrie und Medienwelt prägen in subtiler aber sukzessiver Weise das Körperbild und die Stilrichtung der Modernen Erlebnispädagogik.

Das **Syndrom der virtuellen „Verkünstlichung“ der Erlebnisweisen** findet seinen spiegelbildlichen Niederschlag in bestimmten Symptomen der Modernen Erlebnispädagogik:

- der Virtualisierung der erlebnispädagogischen Methoden und Medien. Die Abenteuersportszene produziert ständig neue künstliche Kreationen von Sportarten. 1999 veröffentlichte Hermann Ehmann die 50 wichtigsten Disziplinen in alphabetischer Reihenfolge von „Air Chair und Ballooning bis Wakeboarding und Zorbing“. (S. 5) Immer mehr dieser künstlichen Bewegungsarten werden künftig in die erlebnispädagogische Ausdifferenzierung diffundieren.
- der „Brachialisierung“ und Mechanisierung des erlebnispädagogischen Körperbildes. Der Körper als „Kick-Maschine“, wie er in verschiedenen Kreisen der Erlebnispädagogik angesehen wird, weist auf den hedonistischen und mechanistischen Zugriff auf den Körper hin (wie er aus der Unterhaltungsindustrie vermittelt wird).

Mit dem Problem der Virtualisierung des Körperbildes werden auch für die Moderne Erlebnispädagogik folgenschwere Fragen über die Würde des Menschen und die Dignität der Erziehung aufgeworfen.

### **3.4. SYMPTOME UND PROBLEME EINES NARZISSTISCHEN KÖRPERBILDES**

Die „Wiederkehr des Körpers“ (Kamper / Wulf, 1982) findet heute in zwei konträr wirkenden Erscheinungsformen statt. Zum einen ist es die Erscheinungsweise der „Körperverdrängung“ und zum anderen ist es die Erscheinungsweise der „Körperaufwertung“. Während hier der mechanistische Aspekt stärker betont wird, wird dort der „animalistische“ Aspekt des modernen Menschen- und Körperbildes hervorgekehrt.

Der Mensch als „Animal rationale“, als „animalische Maschine“, wie er seit Descartes, LaMettrie u.a. beschrieben wurde, erlebt in der Gegenwart eine Steigerung beider Aspekte. Neben der Ausbreitung des mechanistischen Körperbildes in den Routinen des Leistungssports, der Jugendszenen und der Unterhaltungsindustrie, ist parallel auch eine deutliche Körperaufwertung zu verzeichnen.

Während der Kick-Aspekt der Modernen Erlebnispädagogik der Tendenz der „Entseelung des Körpers“ folgt, verwirklicht der Fun-Aspekt die Tendenz der „Verleiblichung der Seele“, der „Ver-Körperung des Selbst“.

#### **3.4.1. Das narzisstische Körperbild in der Funsport - Szene**

##### **a) Vom traditionellen Sportsystem zur Funsport- Szene**

In der 1982 von Kamper und Wulf herausgegebenen Sammlung von Symposionsbeiträgen „Die Wiederkehr des Körpers“, die ein Meilenstein in der Körpertheorie-Forschung darstellt, weisen die Autoren unisono auf einen sich anbahnenden fundamentalen Umschwung in der Bewertung des Körpers hin. Der von ihnen proklamierten neuen Konjunktur des Körpers liege der Wunsch zugrunde, die Ausrichtung auf eine körperfeindliche christliche Tradition zu überwinden und die im Kartesianismus ontologisierte und im Taylorismus verwirklichte Körperdistanzierung aufzuheben

Körper- und Sportboom haben das Bild des traditionellen Sports am Ausgang des letzten Jahrtausends entscheidend verwandelt.

Noch bis in die 70er Jahre hinein war das Sportwesen primär geprägt vom Leistungssportgedanken, der in miniaturisierten Formen auch im Breitensport, Freizeitsport, Vereinssport oder Schulsport wiederzufinden war. Mit dem Anheben des Erlebnisrationalismus als neuer Lebenseinstellung wurde allmählich mit dem Formalismus und den Leistungsgedanken tragenden „Vereinskultur“ des Sports gebrochen. Dem Ausstieg aus den traditionellen Sportrollen folgte jedoch ein vermehrter Einstieg in unorganisierte, informelle Sportszenen. Was bei der **De-Institutionalisierung des Sports**, dem Schwinden des Organisationsmonopols der Sportvereine, an Mitgliederzahlen eingebüßt wurde, konnte durch einen Anstieg an ungebundenen Aktiven wettgemacht und übertroffen werden.

Die Probleme in den klassischen Sportvereinen sind eklatant geworden: Mitgliederschwund, Nachwuchsprobleme bei den jungen vereinsangehörigen Aktiven, Probleme zur Rekrutierung von Funktionären und ehrenamtlichen Helfern und die Vergreisung der Vereine. Es sind vor allem die 14-17-jährigen, die um die konventionellen Sportvereine einen großen Bogen machen. Von 1993 bis 2000 hat sich der Rentneranteil in den Vereinen verdoppelt, demgegenüber ist der Anteil der Jugendlichen um ca. 30% gesunken (53% auf 36%). Die Zahl der Mitglieder hat sich in den 90er Jahren von 29% auf 21% reduziert. In den heute bestehenden 90 000 Vereinen sind um 5 Millionen Mitglieder weniger eingeschrieben als vor 10 Jahren. (s. Opaschowski 2000, S. 56)

Seine Schatten wirft diese Entwicklung auch auf die **Schulen**. Hier wird es immer schwieriger, die Schülerinnen und Schüler für die traditionellen Sportarten zu begeistern. Wie empirische Studien belegen, sind die Schüler für die klassischen Sportarten wie Leichtathletik, Schwimmen, Turnen, Hallenhandball... immer weniger interessiert. (Baur / Brettschneider 1989, S. 50; Volkamer 1987 S. 176). Der DLV-Präsident Helmut Digel resümiert, es werde „immer schwieriger, einen jungen Menschen für eine Sportart zu gewinnen, in der er mit hartem Training Spaß und Erfolg haben kann.“ (1991) Helmut Digel steht einem Verband vor, der einen Mitgliederschwund von jährlich 5000 aufweist. Er hat damit zu rechnen, dass demnächst immer mehr Sportstätten alten Stils leerstehen werden, da traditionelle



Turn- und Schwimmhallen und Leichtathletikplätze nicht mehr im Trend sind. (s. Opaschowski 2000, S. 57 ff.)

Obwohl die Vereine mit immer neuen Angeboten Mitglieder locken und zu binden versuchen, bleiben die Interessenten aus. Die Ursache ist wahrscheinlich weniger in der mangelnden Attraktivität der Angebote festzumachen, als vielmehr in der geänderten Mentalität der sportinteressierten Bevölkerung. Diese suchten nicht mehr das organisierte, verzweckte und mit hohen Verpflichtungen versehene Sporttreiben, sondern das unverbindliche, nach ganz persönlichen Bedürfnissen ausgerichtete Ausprobieren. „Aus den ehemals organisierten und gebundenen Sporttreibenden sind ´frei vagabundierende Sporthopper` geworden, die ganz individualistisch nach Lust und Laune agieren und probieren. Bei diesem Trend zur Spontaneität und Flexibilisierung wird es für die Sportvereine fast unmöglich, ihre Mitglieder auf Dauer zu halten. Denn diese wollen sich Optionen offen halten, sich inhaltlich und organisatorisch nicht mehr festlegen und Sportangebote nur noch als Teil eines `erlebnis- und spaßorientierten Freizeitverhaltens´ (Heinemann / Schubert 1994, S. 156) verstehen, also bewusst wahrnehmen und entsprechend nutzen.“ (Opaschowski 2000, S.72) Abträglich wirkt sich auch auf die Vereinsattraktivität aus, dass sie in der Regel den Trend zu den Funsportarten und dem Outdoor- Sport nicht mitgemacht haben.

Auf der anderen Seite ist ein enormer **Boom der individualistischen Sportszene** zu beobachten. Hier hat sich ein breiter, explosionsartig wachsender Markt an Funsportarten etabliert. Der Begriff Funsport, der bisher nicht klar definiert wurde (vgl. Hartmann 1996, Ehmann 1999), deutet auf die zugrundeliegende Motivationsbasis dieser Entwicklung hin: dem Spaß. Es ist die subjektiv erlebte Körperlust, die die Triebfeder einer hedonistischen Erlebnisorientierung in der postmodernen Sportkultur darstellt.

Die Veränderung der Sportkultur in Richtung auf eine Funsportkultur ist mit fünf augenscheinlichen Vorgängen verbunden:

- „(1) Die Ansprüche der Erlebnisrationalität modellieren eigene Formen des Sporterlebens und gestalten Motive der Selbstbezüglichkeit.
- (2) In diesem Zuge werden Widerstände abgebaut, die einem umstandslosen Genuss der Effekte der körperlichen Aktivität entgegenstehen.

- (3) Die Veränderungen erweitern das Spektrum der Betriebsformen des Sports und gestalten neue Zeitstrukturen gegenüber einer Sozialisation langfristiger Bindungen an die Sportart und die Organisation.
- (4) Generiert werden mit neuen Typen von Sportangeboten auch veränderte Organisationsformen.
- (5) Nur jene Sportanbieter sind erfolgreich, die geeignete Konzepte im Umgang mit den neuen Identitäts-Maßstäben der Erlebnisgesellschaft entwickeln.“ (Rittner 1998, S. 36)

Dass Funsport gegenwärtig ein wesentlicher Baustein der Modernen Erlebnispädagogik darstellt, beweist ein Blick in die Fachzeitschriften und die Werbebroschüren von Erlebnispädagogik-Anbieter.

Selbst die ansonsten als traditionalistisch geltenden Pfadfinder sind seit ein paar Jahren auf den Funsport- Zug aufgesprungen. Ihr offizielles DPSG-Sweat-Shirt trägt jetzt beispielsweise den Aufdruck: „Funworld Scouting“ und in ihrem Katalog ist mittlerweile eine eigene Rubrik mit „Funware“ zu finden. (1)

Das renommierte Fachorgan „Zeitschrift für Erlebnispädagogik“ veröffentlicht zusehends mehr Beiträge, die die Moderne Erlebnispädagogik mit Funsportaktivitäten in Verbindung bringen. Ein Streifzug durch die aktuellen Hefte dokumentiert die Popularität von „Funsport“ im Spiegel der Themen und Aufsätze dieser Zeitschrift: Beispiel Heft 8/9 2000: Rafting (Schlauchbootfahrt auf einem Wildwasser), „Alternative Bundesjugendspiele“ (Zentrales Motiv: Spaß statt Anstrengung; Vorbild ist die Fernsehshow „Spiel ohne Grenzen“ mit Musik und Disco im Hintergrund), „Professionelle Lachdoktoren“ in Krankenhäusern. Karnevaleskes und clowneskes Treiben als „erlebnispädagogische Medizin“ für Kinder in Kliniken.

---

(1) In: „Allzeit bereit...“ Der Pfadfinderladen. Katalog ab 1.3.2001

## b) Spaß als Zentralkategorie einer narzisstoiden, funsportorientierten Erlebnispädagogik

---

In dem einschlägigen Lexikon über Funsport, in dem die 50 wichtigsten Funsportarten beschrieben werden, begründet der Autor den Niedergang des Vereinssportwesens und den **Übergang zur Funsportszene** folgendermaßen: „Funsportarten entstehen, weil junge Menschen keine Lust mehr haben, in spießbürgerlichen Vereinen und muffigen Turnhallen Sportarten nachzugehen, die schon ihre Urahnen zum Abwinken fanden. Daher kreieren sie ununterbrochen neue, lustige Geräte zur Fortbewegung und verändern die Regeln bekannter Spiele. Jetzt jagen sie mit Mountainboards, Streetluges, Inline-Skates und anderen abenteuerlichen Gefährten durch die Halfpipes, Bergpässe und Fußgängerzonen, jetzt dürfen sie als Beachvolleyballer, Snowboarder und Trickskifahrer sogar an den Olympischen Spielen teilnehmen. Sport sollte immer so betrieben werden, dass er Spaß macht. Eine Sportart, die in ein allzu enges Regel- und Wettkampfkorsett gezwängt ist, hört schnell auf, Spaß zu machen. Das große Plus von Funsportarten ist, dass Regeln – sofern überhaupt vorhanden – lediglich sekundäre Bedeutung haben. Im Vordergrund steht der totale Fun.“ (Ehmann 1999, S. 10) Was hier von Ehmann in einer despektierlichen Weise als Niedergang des „spießbürgerlichen“ Vereinswesens beschrieben wird, markiert die Transformation von Wertsystemen in der Sportkultur. Konnte bislang mit den Werten der Loyalität und Kontinuität die Struktur des Vereinssports aufrechterhalten werden, entwickelt sich unter dem Diktat des Spaß-Motivs allmählich ein paradigmatischer Gegentypus, der des Fun- und Szenesports. Spaß als zentrale normative Kategorie des Sporttreibens fixiert dessen motivationalen Hintergrund auf das Moment des Selbstgenusses. Werte des traditionellen Sports, die konträr dazu stehen, die auf „Selbstüberwindung“ und „Eingehen sozialer Bindungen“ basieren, werden dabei als nachrangig oder störend angesehen. Soziale Bindungen und kommunikative Bedürfnisse, wie sie im klassischen Sporterleben gewährleistet und befriedigt wurden, spielen im „Szene-Sport“ nur eine sekundäre Rolle. Soziale Aggregate sind im Szene-Sport wesentlich fragiler und weit anfälliger gegenüber Fluktuation. Szene-Sport lebt dagegen auf dem Nährboden der Unverbindlichkeit und im Augenblick der Selbstinszenierung. Spontan

arrangierte sportliche Happenings und Events erzeugen das Milieu eines vagabundierenden „Wanderzirkus“.

---

Durch die Überformung der Sportkultur nach den Prinzipien der Erlebnisgesellschaft und deren primäre Ausrichtung auf den subjektiven Spaßwert des Sports, ist die klassische Sportsozialisation überfällig geworden. Denn die Spaß-Norm als Leitbild des Sporttreibens kann konsequenterweise nur zu einem unverbindlichen Individualismus und Subjektivismus führen. „Mittels des Spaß-Motivs kommuniziert man primär mit seinen eigenen Gefühlen und entwickelt Standards der Zufriedenheit, die am ‚richtigen‘ Gefühlserleben und an der subjektiven Befriedigung orientiert sind. Entsprechend finden sich die verschiedenen Formen einer Entgrenzung vom traditionellen Sporterlebnis. Der Kick, den die Protagonisten der Extremsportarten suchen, ist, wenn man so will, die Steigerung des Spaß-Motivs. Der Begriff, der an Erfahrungen des Drogengenusses appelliert, erscheint als letzte Stufe des Selbstgenusses bzw. der außer-sozialen Selbstvergegenwärtigung.“ (Rittner 1998, S. 42) Ehmann geht sogar so weit, den Fun- und Abenteuersport als „positive Sucht“ zu bezeichnen! (1999, S. 12)

Dass das **Spaß-Motiv** die zentrale normative Kategorie in der gegenwärtigen (Sport-) Kultur darstellt, ist beispielsweise durch eine Repräsentativ-Befragung des BAT-Institutes (Institut zur Freizeitforschung in Hamburg) im April 2000 empirisch belegbar. Auf die Frage bezüglich des hauptsächlichen Motivs für den Besuch von Sportveranstaltungen gaben die Befragten in großer Mehrheit einfach nur „Spaß“ an (38%), wogegen beispielsweise das Interesse an der Sportart lediglich bei 6% das treibende Motiv ausmacht. Bei einer Repräsentativbefragung von Abenteuersportlern ab 14 Jahren im September 1999 in Deutschland kam dieses Institut zu folgendem Ergebnis: Als Hauptgrund für die Ausübung ihres Sports geben 66% der Befragten an: „Einfach Spaß haben“! (Opaschowski 2000, S. 75 und 95)

Obwohl vergleichbare Studien zur Motivationsanalyse auf dem Gebiete der Modernen Erlebnispädagogik noch ausstehen, darf angenommen werden, dass das Spaßmotiv auch hier eine übergeordnete Rolle spielt. Die an diese Werte-Priorität gebundene **Problematik** ist auch in der **Erlebnispädagogik**-Szene spürbar zur Erscheinung gekommen:

- Der Verlust an sozialer Verbindlichkeit und Ausdauer führte beispielsweise zur Krise der von Kurt Hahn ins Leben gerufenen

„Kurzschulen“, in denen versucht wurde, durch die alten Werte den Hahnschen „Verfallserscheinungen“ vorzubeugen. (s. 1.3.1.)

- Die Orientierung an Funsport und am Spaß-Motiv hat die soziale Komponente der klassischen Erlebnispädagogik fast vollständig verschwinden lassen. Soziale Hilfsdienste, die wichtiges Element der klassischen Erlebnispädagogik waren, sind heute unpopulär geworden.
- „Projekte“, ebenfalls eine Komponente der klassischen Erlebnispädagogik finden immer weniger Anklang, da die Funsport-Ausrichtung der Modernen Erlebnispädagogik mit der Tendenz zum „Action-Hopping“ einen anderen Charakter angenommen hat.
- Soziales Lernen kann in einer funsportorientierten Erlebnispädagogik nur begrenzt stattfinden, da dieser Ansatz im Widerspruch steht zur Spaß-Logik des subjektiven Selbstgenusses.

Eine anstehende qualitative Bewertung der Stile und Ansätze der Modernen Erlebnispädagogik müsste insofern von der Frage nach der Wertigkeit der „Spaß-Logik“ in den jeweiligen Richtungen ausgehen. Einer qualitativ anspruchsvollen Erlebnispädagogik würde sich demzufolge eine triviale Betonung des Spaß-Motivs in ihrer Konzeptionierung verbieten.

## **b) Probleme eines narzisstoiden Körperbildes im Funsportbereich**

Die Aufmerksamkeit auf den Körper hat vielfältigste Formen angenommen. Neben dem Boom der Abenteuersportarten erleben wir eine neue Fitness- und Wellness-Welle. Jogging, Aerobic, Bodybuilding, neue Körpertherapien und Ernährungsbewusstsein sind Indizien einer verstärkten Zuwendung zum Körper geworden. Die Renaissance des Körpers, die in den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts stattfand, vollzog sich in drei Etappen:

- 1.) Die Phase der **Lockerung der Normen**, die bislang der Körperaneignung galten. Dazu zählt beispielsweise die FKK-Bewegung, die die öffentliche Zurschaustellung des nackten Körpers enttabuisierte. Zeitgleich geschah ebenso enthüllend und aufklärend die Entdeckung des Körpers in den Systemen der Körpertherapie. Sie proklamieren eine basale Erfahrung des authentischen Selbst mit Hilfe

einer Wiedergewinnung verschütteter körperlicher Ressourcen. Ihr Ziel ist es, die sozialen und psychischen Folgen der Körperunterdrückung in der modernen Industriegesellschaft („Zivilisationskrankheiten“ im Sprachgebrauch Kurt Hahns; s. 1.3.1.) aufzufangen.

- 2.) Die Phase der **exzessiven Körperzuwendung** im Rahmen der modernen Erlebnisgesellschaft. Neue erlebnisorientierte Formen der Identitätsbildung fokussieren die Inszenierungsmöglichkeiten des eigenen Körpers. Die alten Körpermaßstäbe werden durch die Adaption der Funsportarten, durch hedonistische Körperbezüge unterminiert.
- 3.) Im Zuge des „Wendezeit-Booms“ und des Heraufkommens von **New Age – Denkweisen** erfolgte eine weitere Zuwendung zum Körper. Seit den 80er Jahren ist eine kaum überschaubare Flut von „Körpertherapien“ aus dem Umfeld der Esoterikszene auf den Markt gekommen (1)

Funsportarten, die einen deutlichen symbolischen Abstand zu den Normen des klassischen Sports aufweisen können, haben einen durchschlagenden Erfolg. Sie beziehen ihren Erfolg aus der massenhaft gewordenen Individualisierung der persönlichen Glücksstrategien. Aber die in der Erlebnisgesellschaft auftretende Suche nach dem „schnellen Glück aus dem Körper“ führt zu Körperkonzepten, die schwerwiegende Probleme aufweisen:

- Da das individuelle Glücksstreben einseitig auf die eigenen somatischen Ressourcen fixiert wird, ist die Funsport- Philosophie nur in Verbindung mit einer narzisstischen Lebenseinstellung möglich.
- Eine narzisstische Selbstvergewisserung über die körperliche Lustbefriedigung, führt letztendlich zu einer Vereinzelung der Individuen

---

(1) Eine Übersicht über die Bandbreite der modernen Körpertherapien ist zu finden in:  
Hilarion Petzold: Die neuen Körpertherapien. Paderborn 1991

und zu sozialen Entsolidarisierungen („Cocooning“) (1)

- Durch die Betonung der Spaßorientierung im Funsport treten rückwirkende Konsequenzen auf den Ebenen der Lernmotivation auf. Spaß als vordergründige Motivationskategorie des Lernens untergräbt langfristig die auf Kontinuität und übender Anstrengung beruhende Lernbereitschaft.
- Funsport führt durch die Reduktion seiner Werte auf die Eindimensionalität der Lustbefriedigung zu einer Puerilisierung und Trivialisierung des Sport- und Körperbildes. (2)
- Klassische Werte des Sports in Bezug auf die Schulung des Körpers werden im Funsport vernachlässigt. Da im Funsport der Körper häufig relativ passiv ist, ist eine einseitige Funsport-Praxis nicht ohne Einbußen an körperlicher Leistungsfähigkeit möglich.
- Aufgrund der Überakzentuierung des Spaßeffektes entsteht durch den Funsport eine neue Variante der Körperentfremdung. Eine forcierte Nutzung des Körpers zur Glückserzeugung verfehlt die Möglichkeiten einer differenzierten Körpersensibilisierung.

Das im Funsport transportierte Körperbild weist als zentrales Merkmal das Prinzip der Effektmaximierung auf: mit minimalem körperlichem Einsatz soll ein maximaler psychischer Effekt („Spaß“) erzielt werden. Eine große Anzahl der Funsportarten sind gleichzeitig Speed- oder „Power-Sportarten“, die mit dem Mittel des Tempos und der Beschleunigung sinnliche Lustgefühle beim Sportler auslösen. Verschiedene Formen des Wintersports (Snowrafting...), des Radsports (Downhill...), des Motorsports, des Wassersports, Tauchens (Superdiving) oder Luftsports (Fallschirmspringen) zählen

---

(1) Der Begriff „Cocooning“ umschreibt das Phänomen, dass sich Bürger in ihre eigene Welt, wie in einen Kokon zurückziehen. Geprägt wurde der Begriff von dem Zukunftsforscher Faith Popcorn (s. in Popp, Schöller 2008). Das soziokulturelle Phänomen des Narzissmus wurde grundlegend von Christopher Lasch untersucht. In seinem Buch „Das Zeitalter des Narzissmus“ beschreibt er die Folgen dieses Phänomens für die Sportkultur. (1980, S.121 ff.)

(2) In zahlreichen Publikationen wurde auf die Phänomene und Gefahren des Narzissmus hingewiesen. Große Popularität erreichte das Werk von Neil Postman: „Wir amüsieren uns zu Tode“ (1985) Die Problematik des Verfalls der Lernmotivation durch narzißtoide Sozialisationsformen behandelt die Publikation von Häsig / Stubenrauch /Ziehe (Hrsg.): Narziß - ein neuer Sozialisationstypus? (1979)

beispielsweise hierzu. Meist wird hierbei mit Hilfe von technischen Mitteln eine hohe Beschleunigung erzielt, die der Sportler in relativer Passivität „genießen“ kann.

Konsequenz dieses Karussells der „Effektsteigerung“ ist letztendlich ein Substanzverlust der Körperwahrnehmung, eine Entkernung und „Verweichlichung“ des Körperbildes. Von der Qualität des Körperdialogs und den Fähigkeiten des Umgangs mit seinen Ressourcen hängt es jedoch ab, inwieweit Körperaneignung tatsächlich zu Identitätsgewinn führt. Viele Indizien deuten allerdings darauf, dass sich im Gewande funsportorientierter Körperkonzepte hedonistische Ideale und alte Entfremdungsphänomene verbergen.

Das funsportorientierte narzisstische Körperbild findet über verschiedene Wege Zugang zu den Konzeptionierungen von Erlebnispädagogik. Ein Beispiel für die Popularität des Funsportgedankens in der Erlebnispädagogik ist der nicht zu unterschätzende Erfolg des **Projektes „Traumfabrik“**. In der jährlich zur Osterzeit in Regensburg stattfindenden „Akademie“, die von Tausenden von Sport- und Erlebnispädagogen besucht wird, wird eine breite Palette von Dutzenden von Funsport- Workshops angeboten. Rainer Pawelke, der Initiator des Projektes „Traumfabrik“ hat die Forderung nach einer Wesensbestimmung auf Basis der „Spaßphilosophie“ radikalisiert. „Damit möchten wir auf den ursprünglichen Wesensgehalt des Sports zurückführen: die Freude an der Bewegung. Den Sport als Lernfeld für allgemeines soziales Verhalten auszugeben, halten wir für ebenso unseriös (weil dies nicht nachweisbar ist), wie den Sport als spielerische Gewöhnung an die „Tugenden“ der Leistungsgesellschaft zu missbrauchen (vorausgesetzt dieser Transfer vom Sport zur Gesellschaft wäre überhaupt möglich). Wir sind nicht der Meinung, dass man den eigentlichen Sinn des Sports je nach Bedarf oder Modetrend austauschen kann...Die `Freude am Sport´ - der emotionale Aspekt – ist also nicht austauschbar.... Die Forderung, den Spaß zum eigentlichen Ziel und zur eigentlichen Aufgabe des Sports zu machen – und zwar primär und nicht sekundär- , zwingt den Pädagogen und Wissenschaftler, den emotionalen Aspekt aus pädagogischer Perspektive zu untersuchen.“ (1995, S. 423)

Fragwürdig bleibt, ob eine Wesensbestimmung des Sports sensu Pawelke einer theoretischen Überprüfung standhalten kann. Pawelkes Argumentation vermischt



eine naiv-platonische Wesensbestimmung des Sports, seine Zweckfreiheit, mit einer angeblichen anthropologischen Zentralnorm, den Spaß an der Bewegung zur Rechtfertigung seiner eigenen Spaßtheorie. Die Fadenscheinigkeit seiner sport- und erlebnispädagogischen Spaßtheorie erweist sich spätestens dort, wo normative Fragen am pädagogischen Horizont auftauchen. Denn „Spaß“ als normative Kategorie in der (Erlebnis-)pädagogik hat keine zureichende Leitfunktion für pädagogisches Handeln, da hierbei auch beispielsweise Gewalttätigkeit, sofern sie „Spaß macht“ legitimiert wäre. Dass dieses Legitimationsdilemma lediglich durch eine dogmatische Setzung gelöst werden kann, beweist Pawelke mit seinem Rückzug auf den „persönlichen Geschmack“ (ebd. S. 424)

Die Wesensbestimmung des Sports ist bei Pawelke unabhängig von dessen Adressatenkreis und ununterschieden auf das Spaßprinzip orientiert – gleichgültig ob es sich um Sport im Freizeitbereich, Profibereich, in der Erlebnispädagogik oder Schule handelt. Nicht verwunderlich ist somit sein polemisch vorgebrachter Angriff auf die alten Leistungsnormen in der Schul-Leichtathletik: „Würde man in Gefängnissen und Zuchthäusern die Strafgefangenen zwingen, in ihrer Freizeit in mit Sand gefüllte Gruben zu springen, wäre dies ein Fall für die Menschenrechtskommission.“ (ebd. S. 416) Dass Schulsport mit anderen Rahmenbedingungen umzugehen hat, ist für Pawelke irrelevant.

Ebenso irrelevant scheinen ihm die Gefahren einer Ausrichtung des **Schulsports** auf die Stile und Methoden des Funsports zu sein. Mehr als in der Freizeit- und Sozialpädagogik sind die Konsequenzen einer spaßorientierten Erlebnispädagogik auf dem Felde der Schulpädagogik in Erwägung zu ziehen. Dass erlebnispädagogische Elemente eine wünschenswerte Ergänzung zu den gegenwärtigen Routinen der Schule und des Schulsports darstellt, dürfte in der schulpädagogischen Diskussion weitgehend auf Zustimmung stoßen. Schule, Schulsport und Erlebnispädagogik als Traumfabrik wäre jedoch eine weniger wünschenswerte Vorstellung und Vision. „Obwohl die Schule (noch) kein zentrales Betätigungsfeld der Erlebnispädagogik ist, lassen sich die Probleme der unreflektierten Spaß- und Erlebnisorientierung z.B. im Unterrichtsfach Sport deutlich benennen. Die naive Transformation der Schule zur `Erlebniswiese´ (etwa bei Pawelke) unterschlägt die komplexen Aufgaben, die Schule in komplexen Gesellschaften wahrzunehmen hat.“ (Thiele, 1998, S.126) Die Grenzen der

erlebnispädagogischen Durchdringung der Institution Schule zu ermitteln, hängt insofern eng mit der pädagogischen Bewertung der „Spaßtheorie“ und einer Wesensbestimmung des Narzissmus zusammen (1).

### **3.4.2. Das narzisstische Körperbild in der Wellness- und Fitness-Szene**

Da zwischen der aktuellen Erlebnispädagogik-Szene und der „Wellfit“- Szene verschiedene Überschneidungen vorliegen, soll auf diese Parallelität und dessen Problematik im Folgenden eingegangen werden.

Die Wellfit- Philosophie basiert auf dem Lebensgefühl vieler moderner Menschen der Gegenwart. Für viele Vertreter der hochzivilisierten Länder wird es offensichtlich immer wichtiger, mehr Zeit und Muße für sich zu gewinnen, um in dieser Zeiträume das Leben in vollen Zügen zu genießen. Eine repräsentative Umfrage hat ergeben, dass sich jeder zweite Bundesbürger wünscht, in Zukunft intensiver seinen Hobbys nachgehen zu können.

Diese Untersuchung ergab weiterhin, dass eine neue Flucht in das Privatleben zu beobachten ist. Für viele Menschen der modernen Erlebnisgesellschaft scheint die Steigerung der Lebenslust ein leitendes Motiv der biographischen Gestaltung zu werden und eng geknüpft zu sein an den Begriff der „Wellness“. Der Leiter dieser

---

(1) Eine ausführliche Erörterung der erlebnispädagogischen Möglichkeiten der Institution Schule wurde mit der Habilitationsschrift von Torsten Fischer vorgelegt: Erlebnispädagogik. Das Erlebnis in der Schule. 1999. Der Autor plädiert dabei für eine bedachte aber konsequente Erweiterung der erlebnispädagogischen Angebote an den Schulen und auch für eine Öffnung der Gesamtwirklichkeit der Schulen für eine erlebnispädagogische Reform derselben.

Untersuchung spitzt diesen Trend kritisch zu: „Werden die nächsten Jahre einem ‘neuen Kleinbürgertum’ gehören – verbunden mit der Pflicht zum privaten Glück und Genuss; „To have fun“ – man muss genießen und glücklich sein? Genuss ist nicht nur erlaubt, sondern geradezu vorgeschrieben. Genießen statt Anstrengung, Selbstfindung statt Disziplin, Ruhe statt Betriebsamkeit – so könnte die Devise lauten.“ (Opaschowski 1995, S. 122)

Diese neue Genussmoralität richtet sich weniger nach dem konkreten und erforderlichen Bedarf, sondern nach dem Wunsch „sich verwöhnen zu lassen“. „Wohlbehagen“ und „Wellness“ sind zu Markenzeichen und Attribute einer in Wohlstand aufgewachsenen Erlebnissgeneration geworden, die von ihr notfalls offensiv eingefordert werden. (vgl. Popcorn 1992, S.50, Wiswede 1990) Befreit von den Fesseln eines puritanischen Erbes wenden sich die Vertreter der Erlebnissgeneration einer uneingeschränkten Konsummoral zu, die das zügellose Genießen des Lebens und der körperlichen Lustquellen unbefangen zulässt.

So kann es nicht erstaunen, dass bei einer Befragung nach den Motiven des Sporttreibens festgestellt werden konnte, dass die Genussqualitäten inzwischen weit wichtiger sind als die traditionellen Effekte und Werte der Ära der „Leibesübungen“. 71% gaben „Spaß“, 60% „Gesundheit“ und 48% „Fitness“ als wichtiges positives Motiv für das Sporttreiben an. (Opaschowski 1995, S.207) Die populäre Trias des neuen Körperkultes „Spaß-Gesundheit-Fitness“ symbolisiert den Versuch, im letzten Stück Natur, das uns bleibt, dem eigenen Körper, wieder heimisch zu werden. Der manchmal ins Hypochondrische reichende Wunsch nach einem langen, glücklichen, gesunden, möglichst schmerzfreien und erlebnisreichen Leben macht den Körper zum archimedischen Punkt, von dem aus wir unsere Lebensziele verwirklichen. Der Körper als Mittel zum Zweck, als Instrument und Garant des Glücksstrebens, als Unterpfand zur Inkorporierung des eigenen narzisstischen Ego. Hierin liegt das elementare Missverständnis, die „Häresie am Ende der Zeiten: Anbetung, Kult der Lebensmaschine.“ (Valery, 1989, S. 321)

Der Kult der Lebensmaschine und die Vergötzung des Körpers treten als schizophren erscheinende Begleitmusik unserer körperfeindlichen Leistungsgesellschaft auf. Auf der Rückseite unserer Leistungsgesellschaft, die in

ihren Mühlen den Körper zu einer perfekt funktionierenden Lebensmaschine entfremdet, gedeiht die Sehnsucht nach einer Wiederbelebung des Leibes. Was durch die Mörser der Leistungsgesellschaft, Stress, Hektik und die sogenannten Zivilisationskrankheiten am Körper versündigt wurde, soll mit den Mitteln des „Wellness“ wieder korrigiert und kompensiert werden. Wie gorgonische Schwestern gehören die Körperverdrängung und Körpervergessenheit der Leistungsgesellschaft und die Körperzentrierung und Körperversessenheit zusammen. Eine verkopfte und körperfeindliche Kultur kann den Körper nur unter den Prämissen „wiederentdecken“, um ihn anschließend noch effizienter bewirtschaften zu können. In den Auspizien dieser Kultur haben wir gelernt, dass alles machbar ist, auch Gesundheit, Fitness, Schönheit und Wohlfühl – ähnlich unserer Vorstellung von der Machbarkeit der Natur, der wir mit technokratischer Anmaßung gegenüberreten. Insofern kann der Körperkult der Wellness- Bewegung nur als Kehrseite ein und derselben Medaille angesehen werden: der Entfremdung vom eigenen Körper.

In diese Richtung passt auch die Tatsache, dass es dieselbe Industrie und Wirtschaft ist, die einerseits von der Funktionstüchtigkeit des Paradigmas „Körper als sterbliche Maschine“ profitiert und andererseits an den psychosomatischen Verschleißerscheinungen dieses Paradigmas verdient. Der in den Routinen der Leistungsgesellschaft ausgebeutete, vernachlässigte, gestresste, verfallene oder überreizte Körper ist die Geschäftsgrundlage einer milliardenschweren Fitness- und Wellness -Industrie.

Dass der „Gesundheitsfetischismus“ mit dem Paradigma der Körpermachine Hand in Hand geht, beweisen aktuelle Beispiele aus dem Gesundheits- und Ernährungswesen.

**Gesundheit ist in der Erlebnisgesellschaft** zu einer hochgeschätzten Ware geworden, die den Körper zu einem bedeutenden Lieferanten für soziales Image und Träger von Statussymbolen macht. Am Zustand des Körpers kann der Mensch des Fitness-Zeitalters unmittelbar ablesen, wie erfolgreich, gesund, leistungsfähig und selbstbewusst das Gegenüber ist. „Schlankheit signalisiert: Ich kann mich disziplinieren, ich esse vernünftig. Muskeln zeigen an: Ich treibe Sport, ich arbeite an mir. Dynamik bedeutet: Ich bin flexibel, belastbar. Der soziale Wert eines Menschen wird immer deutlicher über seine Erscheinung, sein Körperbild bestimmt. Dazu hat vor allem das Effizienzdenken beigetragen, die Kosten-Nutzen-Rechnung nach dem

Muster, 'ein übergewichtiger Mitarbeiter wird häufiger krank', aber auch die zunehmende Austauschmentalität in den zwischenmenschlichen Beziehungen – der 'Tauschwert' in einer Partnerschaft beispielsweise besteht vor allem in der Vorzeigbarkeit des anderen.“ (Ernst 1995, S.20)

Das Körperbild des Wellness-Trends hat in der modernen Erlebnisgesellschaft jedoch auch eine höchst **fragwürdige ethische Note** erhalten. In der Erlebniswelt kommt dem Körper nämlich eine besondere Rolle zu: Herkömmliche Rollen und Funktionen des Körpers wie Arbeit, traditionelles Handwerk und Fortbewegung, Selbstbehauptung und Schutz werden ausgetauscht durch die Instrumentalisierung des Körpers als Erlebnismedium. Immer mehr wird das Reich des Körpers und der Sinne zum Resonanzraum für psychischen Lustgewinn und eine Art Gesamtorgan für hedonistische Wünsche. Der Körper als Glücksträger, um den herum die Freizeitkultur ihre Attraktionen arrangiert hat.

Zu der Frage nach dem Glück gesellt sich jedoch auch unmittelbar die Suche nach Sinnstiftungen. Sinnstiftungen, die eindimensional auf den Körpergenuss rekurren, müssen zwangsläufig in hybrider Trivialität enden, wie sie beispielsweise in der Devise eines Vordenkers der Laufbewegung „Ich laufe, also bin ich“ auf den Punkt gebracht wurde (Schramm, 2006). Gesundheit und Körperbewusstsein erhalten somit eine Rolle, die moralische Qualitäten angenommen hat, welche in früherer Zeit durch religiöse und kulturelle Instanzen vermittelt wurden. Nachdem ethische Werte und Tugenden durch Aufklärung, Industrialisierung, Modernisierung, Reformbewegung und die 68er –Revolution kulturell aussedimentiert sind, tritt der Körper mit seiner spezifischen Moralität an diese Stelle. All die klassischen Werte des bürgerlichen Zeitalters mit den sogenannten Sekundärtugenden wie Fleiß, Ordentlichkeit, Zuverlässigkeit, Disziplin, Ehrlichkeit, Strebsamkeit, Sparsamkeit, Bescheidenheit und Selbstbeschränkung sind in der modernen Erlebnisgesellschaft unwiederbringlich dahingeschmolzen. Sie sind nicht mehr kompatibel mit den Möglichkeiten des zügellosen und enttabuisierten Genusses und den Forderungen nach Selbstinszenierung, Flexibilität und Erlebnismanagement. Gesundheit und Körpererleben bieten sich da als Anker an, der im Meer der moralischen Gleichgültigkeit Sicherheit verspricht.

Ironischerweise haben die in der Ära der Erlebnisindustrie ausgemusterten Tugenden wie Selbstüberwindung, Fleiß, Selbstbeherrschung und Disziplin ein

Ersatzfeld gefunden: die Arbeit am Körper und an der Gesundheit. Wie in der pietistischen Arbeitsethik der materielle Wohlstand als Beweis für eine gottgefällige Lebensführung galt, so ist der gesunde, durchtrainierte, fitte, gebräunte und schlanke Körper ein moderner Nachweis für die Tugendhaftigkeit im Sinne der Erlebnisgesellschaft. Der Kult um den Körper ist zu einem Kristallisationspunkt für eine Ersatzmoral geworden. Gesundheit, Fitness und Wohlbefinden sind nicht länger ein nützliches Mittel zu einem erstrebenswerten höheren Ziel, sondern Selbstzweck und das Ziel an sich geworden. So ist aus Gesundheit ein Fetisch geworden, aus Fitness der Fitnesswahn und aus Wohlbefinden das Wellnessfieber geworden. Auf dem Nährboden des Fitnesswahns und des Körperkults ist auch ein mit den Werten und Normen des Neohedonismus ausgestattetes Gewissen kultiviert worden. Dieses kollektive Gewissen der Fitnessgläubigen richtet seine Aufmerksamkeit auf die „Verfolgung von Gesundheitssündern“. Der Feldzug beispielsweise gegen die „sündhaften Raucher“ oder die Verachtung, die Übergewichtigen entgegenschlägt, sind Beispiele und Symptome für die Vitalität des „inkorporierten Gewissens“. (vgl. Zimmer et al. 2009)

Hinter dem Streben nach Gesundheit und Körpergenuss als höchstem menschlichem Gut, verbirgt sich jedoch heimlich ein tiefergehendes Motiv: Das Motiv der Legitimation von moralischer Laxheit auf anderen Gebieten. Die Inthronisation des Körpers zum Regenten über die Strebungen und Zielsetzungen des Lebens beansprucht nämlich die volle Aufmerksamkeit der Subjekte und lässt wenig Spielraum für die Ethik des Sozialen und Humanen.

Die problematischen Seiten des Körperkultes hat Heiko Ernst in drei Thesen zusammengefasst:

„- Wer die Gesundheitsreligion verinnerlicht hat, wird intolerant für jede Störung und Abweichung vom erhofften Idealzustand...

Das selbstverordnete Programm `Sei fit, gesund, schlank!´ ist in der Regel eine wenig soziale Beschäftigung: Die Einsamkeit des Langstreckenläufers, die Egozentrik des Bodybuilders, die verbissen-konzentrierte Arbeit am Körper.

- Wer sich der Körperreligion verschrieben hat, ist meist ein **strenger Fundamentalist**: Er gesteht dem eigenen Körper kaum zu, sich einfach `nur´ wohlfühlen, faul und entspannt zu sein, und er verachtet diese Zustände bei anderen. Der Muskeltonus ist das Maß aller Dinge, und der gehorchende, gesunde

Körper wird geliebt. Er hat sich selbst in eine jener wertvollen High-Tech-Maschinen verwandelt, die `phantastisch arbeiten´ und zu Höchstleistungen fähig sind.“ (1995, S. 26)

So sind aus dem Körperkult neue Normen, Rituale, Ängste und Zwänge entstanden. Die Jagd nach dem Glück aus dem Körper bannt uns wieder in neue Sinnstiftungsmuster und Verhaltensfixierungen.

Zudem wird durch die Fokussierung auf das Körperglück der Blick auf übergeordnete ethische Horizonte eingeengt und vernebelt. Somit erweist sich das Verlangen, dem Leben durch eine intensive Hinwendung zur Körperlichkeit eine neue Glücksquelle und Identitätsbasis zu verschaffen, als Illusion. Stattdessen wird der Körper durch die überdimensionalen Erwartungen an ihn überfordert und zu einem Objekt zusätzlicher Entfremdungsprozesse gemacht. Mit der hedonistischen Körpermoral des Wellness Trends ist die Balance zwischen Körper und Geist nicht wieder hergestellt und die Paradoxie zwischen Körperverdrängung und Körperbetonung noch nicht aufgelöst. Solange das entfremdende dualistische Verhältnis zwischen Körper und Geist weiterbesteht, so lange werden Gesundheit und körperliche Erlebnisfähigkeit nur die erwünschten, beifälligen Nebenerscheinungen von Instrumentalisierungsprozessen sein.

Im **Transfer auf die Erlebnispädagogik** ist festzustellen, dass auch hier ähnliche Strukturzusammenhänge anzutreffen sind. Rein äußerlich betrachtet spielen Wellness und Fitness in der Modernen Erlebnispädagogik nur eine untergeordnete Rolle. Um ins Gesamtbild der erlebnispädagogischen Settings zu passen, sind die dort eingestreuten Wellness- Angebote oft mit den Accessoires der Exotik oder Exaltiertheit ausgestattet. So sind in manchen Erlebnispädagogik-Szenen verschiedene Praktiken, vor allem östlicher Bewegungskünste populär. Sie reichen vom Tai-Chi-Chuan, Qui-Gong, Ayurveda bis hin zu Zen-Bogenschießen oder Kendo. Eingespant in den spaßorientierten Erlebniskonsum werden sie von den Erlebnispädagogen jedoch lediglich als Steinbrüche für Erlebniseffekte genutzt.

### 3.4.3 Das Körperbild der erlebnispädagogischen „Psychoszene“

Eine bislang vernachlässigte Erscheinung innerhalb der erlebnispädagogischen Szene ist die Karriere der „Psycho-Angebote“ in der Erlebnispädagogik. Hierbei handelt es sich um Szenen, in denen die metaphysisch-mystische Seite des Menschen- und Körperbildes eine zentrale Rolle spielt. Erlebnispädagogik im Sinne dieser Szenen erhält ihre eigentliche Bedeutung erst im Hinblick auf die Potenz zu psychischen Grenzerfahrungen und Transzendenzerlebnissen. Der Körper wird in diesem Ansatz der Erlebnispädagogik zu einem Vehikel für extravagante Entdeckungsreisen in die Sphären des eigenen Selbst.

Dieser Ansatz findet sich in verschiedenen Größenordnungen und Reichweiten in der modernen Erlebnispädagogik wieder:

- a) als **spielerische Beimischungen** innerhalb eines festen erlebnispädagogischen Programms. Explizite Formen der körpergeleiteten Selbsterfahrung wie Yoga, Reiki oder Tai-Chi finden sich häufig als Anreicherungen in „action-orientierten“ erlebnispädagogischen Veranstaltungen.
- b) als **methodische Einlagen** oder Bestandteile eines erlebnispädagogischen Settings. Erlebnispädagogisches Fechten im Stile des Kendo oder der Initiatischen Therapie, Geländelauf in Form des „Meditativen Laufens“, Bogenschießen nach Art des Zen-Buddhismus ...verspricht im Einzelfall oft eine entscheidend höhere „Erlebniswertigkeit“.
- c) als **eigenständiges Element** in der Palette der erlebnispädagogischen Möglichkeiten. Beispielsweise wird die Methode des Vision Quest als zu anderen Medien gleichwertiges Instrument der Erlebnispädagogik angeboten.
- d) Als Orientierung an dem Paradigma der erlebnispädagogischen Metaphysik mancher „**Schulen der Erlebnispädagogik**“. Hierzu kann beispielsweise die Wildnisschule Zürich mit ihrem Ansatz der „Kreativ-rituellen Prozessgestaltung“ gezählt werden.



### **Ad a) („spielerische Beimischung“)**

„Bewegungskünste“, die vor allem aus dem Raum der östlichen Philosophien zu uns gekommen sind, haben mit dem in der Erlebnispädagogik praktizierten funorientierten Sport gemeinsam:

- die Ablehnung des sportlichen Leistungsgedankens
- den Verzicht auf das Wettkampf- und Konkurrenzprinzip
- die Betonung des psychischen Innenerlebens bei der sportlichen Aktivität

Die unter den Augen der Erlebnispädagogik vollzogene Hochzeit zwischen Fun- oder Abenteuersport und „Zen-Sport“ führt zu einer höchst prekären Mesalliance. Eine Bewegungskultur, die sich an dem fernöstlichen Zen-Gedankengut orientiert, kann in denkbar schlechtester Weise für einen Einsatz in einer spaßbetonten Erlebnispädagogik dienen. Da hier der eine Ansatz auf die Tiefendimensionen eines Bewegungserlebnisses ausgerichtet ist und der andere Ansatz lediglich an den auf der Oberfläche liegenden Effekten interessiert ist, liegen zwei fundamental wesensverschiedene und diametral entgegen gesetzte Richtungen vor.

An dem Beispiel der unterschiedlichen Bezüglichkeit zur Ichfunktion des Sporttreibenden ist dies exemplarisch plausibel zu machen. Fun -und Abenteuersport, wie er auch in der Erlebnispädagogik zum Einsatz kommt, erzielt seine Wirkung dadurch, dass er den Tunnelblick nach innen auf das eigene Ego richtet. Zur Folge hat diese Blickrichtung die verschiedensten Spielarten des um sich selbst kreisenden narzisstischen Funsportlers, der den „billigen Effekten“ und Sensationen seiner Sportart nachjagt.

Auf der anderen Seite dagegen wird das Ziel verfolgt, in der Durchdringung der Bewegungsrhetorik mit der Philosophie des Zen, die Egostrukturen hinter sich zu lassen. Sinn des Zen-Sports ist also die Transzendierung der Egostrukturen, um zu erkennen, „dass das Ego nur eine kümmerliche Möglichkeit, nur eine qualvolle Verengung des Wunders der menschlichen Seele ist.“ (Moegling 1997, S. 272)

Da jedoch der Weg des Zen-Sports eine nicht zu unterschätzende, unmittelbar erfahrbare Erlebnisträchtigkeit und Genusshaftigkeit besitzt, ist er als methodisches „Materiallager“ für eine funsportlich orientierte Erlebnispädagogik attraktiv. Übungen des Yoga, Tai-Chi-Chuan oder Aikido sind auch als „sanfte Bewegungsmeditationen“ (Moegling) geeignet, um ihnen unter dem Vorzeichen des Funsports schnelle Effekte

abzulocken. Allerdings darf dabei nicht übersehen werden, dass dadurch der Zen-Gedanke missbraucht und die basale Idee der Bewegungskünste sinnentleert und zweckentfremdet wurde. Bewegungskünste, Budo, Autogenes Training oder Eutonie als Pausenfüller im Gesamtspektakel eines actiongeladenen erlebnispädagogischen Programms, sind Farce und Widerspruch in sich. Im doppelten Sinne tritt dabei eine Aporie zutage: Bewegungskünste dieser Art wollen im ursprünglichen Sinne tendenziell als Lebensphilosophie aufgefasst werden und nicht als „Wegwerfprodukt“ eines Erlebnishappenings. Daneben verfolgen die Ansätze dieser Bewegungskultur das Ziel einer Sensibilisierung für feine Qualitäten von Bewegungs- und Körpererfahrungen und widersprechen somit der rohen Körperpolitik einer „Action-Erlebnispädagogik“.

#### **Ad: b) („methodische Einlagen“)**

Der Einsatz meditativer Bewegungspraktiken in der Erlebnispädagogik weist neben dem Dilemma der Unvereinbarkeit mit dem funsportlichen Ansatz noch weitere Probleme auf. Werden Elemente aus den östlichen Bewegungsphilosophien oder deren westliche Adaptierungen (1) in größerem Stile in der Modernen Erlebnispädagogik zum Einsatz gebracht, besteht dadurch die Gefahr, dass sie damit in ein weltfremdes **mystisches Fahrwasser** gerät. Der Tao- oder Zen-Philosophie des Sports geht es im eigentlichen Sinne um Erfahrungen der Transzendenz, um die mystischen Verschmelzungserlebnisse des „Satori“, wie dies von Klaus Moegling beschrieben wird: „Wenn ich meine Person im Wettkampf vergesse und gerade deshalb eine intensive Erfahrung mache, wenn die Zeit im Spiel vergeht, und ich es nicht merke, wenn da etwas ist, das mich tief mit meinen Mitspielern verbindet (auch wenn es meine Gegenspieler sind) – dann kann das `Satori´ - das Erleuchtungserlebnis des Zens – im Fußball, Handball, Basketball, Volleyball... eintreten. Dann kommen Deine Bewegungen im Spiel aus Dir heraus und sind anmutig und leicht. Dein Abspiel zum Mitspieler wird zum Gruß an ihn, der Rhythmus Deiner Schritte trommelt Dir ein Lied, Du flirtest mit Deinem Gegenspieler, Dein Atem hebt die Trennung von Dir und der Welt auf.“ (1997, S. 270)

---

(1) Eine Übersicht über die gängigen „sanften“, alternativen oder östlich orientierten Körpertherapien ist zu finden in: Schwertfeger, B./Koch, K.(Hg.): Der Therapieführer. München 1989; Milz, H.: Mit Kopf, Hand, Fuss, Bauch und Herz. München 1994

Außergewöhnliche, paranormale oder mystische Phänomene sind auf dem Gebiete des Sports schon längst beobachtet worden. 1983 haben Murphy und White in ihrem Buch „PSI im Sport“ eine beeindruckende Fallsammlung metaphysischer Erscheinungen im Sport zusammengetragen. Dabei berichten sie von Erfahrungen wie: Ekstase, Gefühle der Unsterblichkeit, Schweben /Fliegen/ Schwerelosigkeit/ Levitation, Lebensrückschau, Zeitdilatationen, außersinnliche und außerkörperliche Wahrnehmungen, Psychokinese, Telepathien, Stigmata, ...

Eine bedenkliche Nähe zur Zen-Philosophie des Sports erhält die Moderne Erlebnispädagogik durch ihre Wendung zum aktuellen Konzept der Flow-Theorie. (1) In den 9 Bedingungen, die Csikszentmihalyi /Jackson im ihrem Werk „Flow-Erleben im Sport“ (2000) auflisten, sind erstaunlich viele Parallelen zur östlichen Zen-Sport-Philosophie anzutreffen: „...2. Verschmelzung von Körper und Geist“...5. „Konzentration auf die bevorstehende Aufgabe“ durch Ausblendung von fremden Realitätsbezügen. ...8. „Die subjektive Wahrnehmung der Zeit“...9. „Das autotelische Erlebnis“ (München, S. 24-38)

Zudem sind auch in den Bereichen des konventionellen Sports Versuche festzustellen, den Zen- oder Flow -Gedanken auf einzelne Sportarten anzuwenden: „Meditatives Laufen“ (W. Schleske), „Meditatives Golf“ (M. Murphy), „Flow beim Tauchen“ (I. Plöhn), „Inner-Ski“ (Gallwey, Kriegel), der Körpererfahrungsansatz nach Funke, „Inneres Tennis“ (Gallwey), „Das TAO des Balles“, „Die Sprache der Berge“ (H. Grill, Klaus/ Schwiersch)

Erscheinungen dieser Art deuten auf eine gegenseitige Annäherung von „Flow-orientierter“ Erlebnispädagogik und Zen-orientiertem Sportverständnis hin. Trotz mancher als berechtigt anzusehender Korrekturen des banalen „C-G-S-Sports“ („Centimeter, Gramm, Sekunden“ als quantitative Maßeinheiten), die in diesen Richtungen enthalten sind, muss hier auf die immanente Gefahr des Realitätsverlustes und des Rückzugs in die Mystik hingewiesen werden.

---

(1) Eine Besprechung dieses Ansatzes ist zu finden bei: Schmidtchen, A.: „Flow“-Erleben im Sport. In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik 3/2001, S.36ff.; oder: Jarochoowski-Lesch: „Die `Flow-Legende´. In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik, 20.Jg. (2000), H.10, 72 ff.

**Ad: c) („eigenständiges Element“)**

---

Die erlebnispädagogische „Psychoszene“ beeinflusst in zunehmendem Maße die Konzeptentwicklung der Modernen Erlebnispädagogik. Ideen, Theoreme und Modelle aus den Lagern der Humanistischen Psychologie und Transpersonalen Psychologie haben mit dem Wertewandel der 80er Jahre und der damit verbundenen Wende ins Private zu einer allgemeinen Psycho-Welle, dem sogenannten „Psycho-Boom“ geführt. Diverse Erkenntnisse und Methoden sind aus den Richtungen dieser psychologischen Schulen in die Moderne Erlebnispädagogik eingeflossen. Beispielsweise sind die Modelle der Themenzentrierten Interaktion (TZI) oder der Gestaltpsychologie in den Kommunikationskonzepten, den gruppendynamischen Prozesstheorien oder den Settingmodellen der Metaphorischen Erlebnispädagogik wiederzufinden. Jedoch haben sich auch gelegentlich größere methodische Bausteine aus den therapeutischen Sequenzen der Humanistischen Psychologie in dem Angebotsspektrum der Modernen Erlebnispädagogik niedergeschlagen.

Dies trifft beispielsweise auf die Methode des „Vision-Quest“ zu. Ursprünglich war Vision Quest eine archaische Methode der Initiation, die bei alten Naturvölkern teilweise bis heute praktiziert wird. In der Gegenwart wurde sie bei Indianervölkern im Norden Kaliforniens von Psychologen „wiederentdeckt“, mit einigen Modifikationen versehen und schließlich als effiziente Methode der Psychotherapie etabliert. In Anlehnung an die erlebnispädagogische Methode des „Solo“ wird „Vision Quest“ mittlerweile auch vereinzelt von Erlebnispädagogen aus der Provenienz der Humanistischen Psychologie oder Initiatischen Therapie adaptiert. Da in dieser Version extreme körperliche Erfahrungen auftreten (Vision Quest findet original meist an Extremstandorten statt, wie Wüste, Wildnis usw. und ist zudem verbunden mit bestimmten körperlichen „Prüfungen“ und einem dreitägigen Fasten) erscheint Vision Quest zunächst eine geeignete erlebnispädagogische Methode zu sein.

Übersehen wird dabei jedoch die Fragwürdigkeit der kulturellen Wurzeln dieser Methode und die damit zusammenhängende Körperbild-Problematik. Ob atavistische Riten, mit den gesamten mythologischen Hintergründen und archaischen Körperkonzepten, wie sie in steinzeitlichen Kulturen wiederzufinden sind, auf die

Bedürfnislagen von Erlebnisgesellschaften im Cyber-Zeitalter zu übertragen sind, bleibt mehr als zweifelhaft. (1)

---

**Ad: d) („Schulen der Erlebnispädagogik“)**

Aus dem Spektrum der Humanistischen Psychologie und Transpersonalen Psychologie sind inzwischen auch bündige, ausgereifte Ansätze und „Schulen“ der Modernen Erlebnispädagogik herausgewachsen. In Amerika hat sich beispielsweise unlängst eine „New Frontier-Bewegung“ formiert, die unter dem Titel „The ManKind Project“ eine Synthese aus alten „American Hero“- Mythen, indianischem Brauchtum, schamanistischen Körperritualen, freimaurerischer Geheimbündlerei und populistischem New-Age Gedankengut anstrebt. (vgl. Jester 2001, S.111 ff.)

Auch in Europa ist es bereits zu einigen Verquickungen von Esoterik- und Erlebnispädagogik-Boom gekommen. Nachdem seit 1968 die Zahl der Kirchenaustritte jährlich wächst, bindet sich die spirituelle Sehnsucht des modernen Menschen in den Heilsangeboten des Wassermann-Zeitalters in neuer, freierer Weise. Abseits der traditionellen Konfessionen hat sich ein unübersehbarer „Supermarkt der Religionen“, ein „Eldorado des Esoteriktrends“ mit Hexenkult, Neo-Paganismus, Schwitzhüttenphilosophien, Prana, holotrophes Atmen und Samadhi für die „Instant-Erleuchtung“ etabliert. Tibetische Lamas sind z.B. bei Microsoft und Shell hochdotierte Trainees für Spitzenmanager, die dort in Incentive- ähnlichen Seminaren in die Geheimnisse des mystischen Erlebens und Versenkens einführen.

---

(1) Ein Bericht über einen erlebnispädagogischen Einsatz der Vision-Quest-Methode ist zu finden in: „esotera“ 3/2000: Stolze, I.: Eine Vision fürs Leben. Übergangs-Ritual für Jugendliche. S.16 ff.

Feuerlaufseminare, Sonnenwendfeiern und „Magisch Reisen“ (1) ist heute salonfähig geworden und gehört zum Mainstream des Establishments. (2)

Im deutschsprachigen Raum ist die Kombination aus Spiritualität und Erlebnispädagogik beispielsweise von der „Wildnisschule“ in Zürich durchgeführt und in die methodische Form der „kreativ-rituellen Prozessgestaltung“ gegossen worden. Mit einem eklektischen Mix aus Psychodrama, Kunsttherapie, Biographiearbeit, Systemischer Aufstellung und der Leibarbeit nach Graf Dürckheim, wird hier versucht, „den Körper als feines Sensorium wieder zu entdecken und zu nützen.“ (Kreszmeier / Hufenus 2000, S.158) In Ablehnung gegen die Körper- und Bewegungsphilosophie der „körperlichen Ertüchtigung“, wie sie in Form einer „Kriegerkörperkultur“ von den antiken Griechen bis zu Kurt Hahn gepflegt wurde, streben die Vertreter dieser Richtung an, den „Leib als spirituelles Gefäß anzusehen“ (ebd. S.156) Ihre Hoffnung richtet sich entsprechend auf eine Durchdringung der Erlebnispädagogik mit einer Kultur der Körpermystik und der „Sakralisierung der Bewegung“. Um diesen Anspruch einzulösen, werden in die Methode der „kreativ-rituellen Prozessgestaltung“ Bausteine und Versatzstücke aus den disparatesten philosophischen Strömungen eingelagert: von der „Traumkörper“-Psychologie nach Mindell, der Leibarbeit der Initiatischen Therapie, der Bioenergetik nach Lowen und Reich über Kinesiologie und Feldenkrais bis hin zu Aikido und der Hara-Philosophie des Tantra reicht das Sinnstiftungssystem dieser Schule.

Mit dem Versuch einer „esoterischen Überhöhung“ der Erlebnispädagogik und ihres Körperbildes ergeben sich jedoch folgende neue Schwierigkeiten:

- Die kritisierte brachiale „Thrill -Mentalität“ der Modernen Erlebnispädagogik taucht in einer sublimierten Weise eine Oktave höher als Obsession nach **„Mystik-Kicks“** wieder auf. Erlebnispädagogik, die zu einem „Eso-Trip“ umfunktionalisiert wird, würde prinzipiell demselben Phantom des Sensationellen hinterher jagen – nur auf einer anderen Ebene.

---

(1) „Magisch Reisen“ ist der Titel einer erfolgreichen Buchreihe. Der deutsche Buchmarkt hat im Jahr 1999 einschlägige Publikationen im Wert von etwa 900 Millionen Mark verkauft.

(2) S. Thimm, K.: Supermarkt der Religionen. In. SPIEGEL 52/2000, S.124 ff.

- Das Sammelsurium an Körpertherapien und spirituellen Heilsangeboten entstammt letztendlich einer ähnlichen „**Designer-Mentalität**“ wie sie in den Angeboten der Wellness- Industrie mitschwingt und sich selbst ungeniert im eigenen Vokabular entlarvt: „Body- Shaping“, „Work-Out“, „Body-Styling“, „Beauty-Farm“, „Health -Factory“, „Body-Design“. Die „Muskelmoral“ der Wellness- und Funsport- Szene findet sich gemausert in der Design- Mentalität der „Body & Soul- Moral“ wieder.(vgl. Mrazek / Rittner 1986, S. 62 ff.)
- Durch das in der Esoterik zentrale Prinzip des Holismus entstehen für die Subjekte neue Verantwortlichkeiten, da sie in einem vernetzten rückgekoppelten System in radikaler Weise selbst für ihr Schicksal, Gesundheit und „Wertigkeit des Leibes“ verantwortlich sind. Dies kann beim einzelnen jedoch in fatale **existenzielle Verunsicherungen**, Ängste und Schuldkomplexe umschlagen. (vgl. Pelletier 1982, S. 292)
- In der Suggestion der Harmonie verschwimmt die leib-seelische Ganzheit in einer **nebulösen Einheit von Natur, Mensch und Kosmos**. Da hierbei Erlebnispädagogik in den Horizont der Metaphysik, des Okkulten und des Glaubens gerückt wird, wird gleichzeitig Tür und Tor für spekulativen Wildwuchs und sektiererischer Mystik geöffnet. (vgl. Beckers 1997, S.241)
- Die neue Hinwendung zum Körper als Gefäß für Spiritualität, in dem das Subjekt erlebnispädagogisch lernen kann „darin wieder zu Hause zu sein“, verführt in subtiler Weise zu einer **gehobenen Art des „Körper-Narzissmus“**. Solange die Leitbilder der Erlebnis- und Leistungsgesellschaft lediglich mit wechselnden Moden neu eingekleidet werden, solange bleibt dieser Ansatz selbst nur ein narzisstisches Zerrbild der Utopie einer körperfreundlichen Erlebnispädagogik. (vgl. Haubl 1998, S. 25; Rittner 1999, S. 104 ff.)

#### **4. ZUM PHÄNOMEN NATURBEZOGENER LEITBILDER IN DER MODERNEN ERLEBNISPÄDAGOGIK**

Der Begriff Erlebnispädagogik kann prinzipiell in zwei Richtungen gelesen werden:

- Erziehung anhand ausgesuchter, pädagogisch sinnvoller starker Eindrücke
- Erziehung, die auf das Ziel der Förderung der Erlebnisfähigkeit gerichtet ist

Dass der zweite Aspekt des Begriffes „Erlebnispädagogik“ in der heutigen erlebnispädagogischen Diskussion keine Rolle spielt, muss als gravierendes Defizit angesehen werden, und hat vielerlei Ursachen. Am Beispiel des Naturbezugs der Modernen Erlebnispädagogik kann gezeigt werden

- dass das dualistische Leitbild der Modernen Erlebnispädagogik, das in einer Polarität zwischen einem mechanistischen und narzisstischen Körperbild zum Ausdruck kommt, sich auch in den Umweltbezügen der Modernen Erlebnispädagogik widerspiegelt.
- dass in den Ansätzen der Ökopädagogik Innovationsquellen für eine Fortentwicklung der Modernen Erlebnispädagogik stecken. Denn die ökologischen Ansätze des Lernens basieren auf den Einsichten, dass die Entwicklung einer bestimmten Erlebnisfähigkeit die pädagogische Nahtstelle der Zukunft ist.

Im dritten Schritt soll aufgezeigt werden, welche Konsequenzen daraus für die Entwicklung von Perspektiven für eine neue, „besinnliche“ (humanökologische) Erlebnispädagogik gezogen werden können.



## **4.1. ZUR PSYCHOPATHOGENITÄT ERLEBNISPÄDAGOGISCHER UMWELTBEZÜGE**

### **4.1.1. Das Verschwinden der unmittelbaren Naturbezüge in der Modernen Erlebnispädagogik**

Moderne Erlebnispädagogik unterscheidet sich von den klassischen Mustern der Erlebnispädagogik vor allem durch ihre radikal veränderte Blickrichtung auf die angestrebten pädagogischen Ziele. Während Erlebnispädagogik bei Kurt Hahn eine nach außen orientierte Blickrichtung hatte, das Erleben der Natur und der Gemeinschaft anstrebte und stets von einer „gebenden Geste“, einem karitativen Element, getragen wurde, so ist diese Blickrichtung im Sog der Erlebnisgesellschaft gekippt und einer radikalen Innenorientierung gewichen. Wurde in der klassischen Erlebnispädagogik noch aus einer gewissen Nähe zur damaligen Jugendbewegung heraus das ungekünstelte elementare Erleben der Natur gesucht, so ist das Erleben der Natur in vielen Spielarten der Modernen Erlebnispädagogik in den Hintergrund getreten. (Vgl. Treptow 1993, S. 42 ff.)

Das Erleben der Natur ist aus dieser Grundeinstellung heraus quasi eine Kulisse geworden, die den Hintergrund für das erwünschte Selbsterleben abgibt. Die Apologeten der „alten“ Erlebnispädagogik im Umkreise von „Wandervogel“, „Pfadfindern“, „Edelweiß“ und anderen Gruppierungen der Reformbewegung waren von den Eindrücken aus der Natur selbst noch sattsam erfüllt und erwärmt. Ihnen war das Erleben der Natur nicht ein Sprungbrett zu einem narzisstischen Selbstgenuss, sondern im Grunde genommen eine Stolperfalle. (1) :

---

(1) Eine kritische Betrachtung über den Begriff der Werte- und Charaktererziehung in der Erlebnispädagogik von Kurt Hahn liegt in der Schrift von Anja Pielorz vor: „Wert und Wege der Erlebnispädagogik. Schule Schloss Salem. Neuwied. Berlin. Kriftel 1991. Die Autorin plädiert darin für eine gegen den Zeitgeist gerichtete Rückbesinnung auf die bei Kurt Hahn grundgelegten Werte in der Erlebnispädagogik

„Anstrengung und Entspannung, Müdigkeit und Unternehmungslust wurden erfahren, primitivstes Leben wurde bewältigt, der Umgang mit den Elementen, mit Sonne, Licht, Wasser, Wind, Kälte geübt. Die Natur in ihrem Rhythmus von Tag und Nacht, in ihren Jahreszeiten rückt greifbar nahe, Singen und Tanzen wurden zum Ausdruck der neuen Lebensfreude. Das alles nicht als Erlebnis des einzelnen, sondern als Erlebnis in der engen Zusammengehörigkeit einer Gruppe.“ (Korn 1963, S. 104, in: Treptow 1993, S. 86) (1)

Einer der Hauptaktivisten der Wandervogelbewegung, Karl Fischer, kritisiert schon früh die Verlogenheit und Pseudosinnlichkeit des Naturbezugs von „Vergnügungsreisen“: „An den angegebenen Reiseplänen sieht man z.B. so recht den Partycharakter der ´Reisen´. Es sind alles raffinierte Zusammenstellungen der allgemein als besonders schön geltenden Punkte, in möglichst kurzer Zeit jagen sich möglichst viele besonders starke Eindrücke, auf jeden Tag mindestens ein halbes Dutzend...im übrigen ist aber der ganze Erfolg ein wüstes Durcheinander von Eindrücken, überreizter Nerven (...) Das zeitweilige Versenken in die Natur ist noch weniger möglich, denn man bekommt die Natur gleichsam ad usum delphini zurechtgestutzt und mit internationalen und sonstigen Geschmacklosigkeiten gewürzt.“ (In: Treptow 1993, S.35) Ein Text, der in den Ohren eines kritischen Zeitgenossen auch wie eine Persiflage auf bestimmte Stilrichtungen der Modernen Erlebnispädagogik klingt. (2)

Die Revolte der Reformbewegung fand im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts unter der Devise „frisch, fromm, fröhlich, frei“ statt – heute liest sich das konvertierte Motto der „Reformbewegung“ unter dem **Signum der Erlebnisgesellschaft: „Fit For Fun“!**

---

(1) Eine Abhandlungen über die Reformbewegung, deren Nähe zu faschistischem Gedankengut und weltfremder Romantik liegt heute in zahlreicher Form vor. Z.B.: F.J. Krafeld: Geschichte der Jugendarbeit. Weinheim und Basel 1984

(2) Unter dem Blickwinkel des Natur- und Körperbezuges sind zwischen klassischer und heutiger Erlebnispädagogik wesentliche Unterschiede festzustellen, die die bislang verfolgte Kontinuitätstheorie in der Geschichte der Erlebnispädagogik anfechten würde.

Das Motto „Fit For Fun“, das 1994 als Titel einer populären und erfolgreichen Lifestyle-Zeitschrift („fit for fun“) kreiert und inzwischen zu einem Slogan der Erlebnisgesellschaft wurde, demonstriert in ungenierter Weise die Vorherrschaft des Spaßmotivs in der heutigen Kultur.

Dass für das Thema „Natur“ in der modernen „Fit For Fun- Gesellschaft“ wenig Aufmerksamkeit vorhanden ist, erklärt die Tatsache, dass die „Ware Fun“ am leichtesten, sichersten und direktesten im Rückgriff auf die Potenziale des eigenen Leibes „produziert“ werden kann. In einer Zeit, in der der Wahlspruch „Erlebe dein Leben“ zum kategorischen Imperativ erhoben wird (Schulze 1992, S 59), gewinnt der Körper den Status eines Reservates, in dem die essentiellen Sinnstiftungsgründe beheimatet werden – „zugespitzt könnte man vom Leib als einer Restkategorie zur konkreten Inszenierung von schönen Erlebnissen sprechen“. (Thiele 1998 , S. 113)

Dass die Kategorie „Naturbezug“ in einer so zugeschnittenen Erlebnispädagogik ins Hintertreffen geraten muss, wird allein dadurch verständlich, dass im „Naturerleben“ kein unmittelbar befriedigender „Funcharakter“ enthalten ist. „Naturgenuss“ hat stets den Charakter des Mittelbaren und ist somit lediglich ein „sekundärer Genuss“, da er nicht mit der eigenen Kinästhetik oder Psychomotorik zusammenhängt. Erlebnisse aus der Kategorie der „Fit For Fun“- Philosophie, wie „gutes Essen“, „Sport“, „Sex“, „Thrills“, „Wellness“ usw. haben unmittelbaren, primären, an die körperlichen Nahsinne gebundenen Charakter. Ein „Genuss“ an der bloßen Natur setzt also prinzipiell stets ein Minimum an „Aufgeschlossenheit“ voraus, d.h. Abwendung von der egozentrischen Befangenheit. Das Unvermögen, sich an den bloßen Naturgenuss hinzugeben, wurzelt demzufolge in der egozentrischen Grundhaltung des modernen Erlebnismenschen. Der Naturbezug der Modernen Erlebnispädagogik soll an späterer Stelle (4.2.) näher analysiert werden.

#### **4.1.2. Das Schwinden der sozialen Bezüge in der modernen Erlebnisgesellschaft und Erlebnispädagogik**

Die Egozentrik als Grundhaltung des modernen Erlebnismenschen spiegelt sich sowohl in seinen natürlichen, als auch in seinen sozialen Umweltbezügen wieder. Die mangelnde Empathie des „Genussmenschen ohne Herz“ äußert sich entsprechend einerseits in der immer offenkundiger werdenden ökologischen Krise, als auch in dem von Soziologen und Ethnologen vorausgesagten „sozialen Kollaps“ der modernen Erlebnisgesellschaften.

Der Kulturhistoriker Hans Peter Duerr beispielsweise befürchtet, dass wir uns auf eine Gesellschaft zu bewegen, „die eher eine Ansammlung von innerlich und äußerlich voneinander isolierten Individuen ist, deren Kontakte von kurzfristigen Kosten-Nutzen-Rechnungen bestimmt sind. Immer stellt sich diesen Leuten die Frage: was bringt mir das?“ (H. P. Duerr, 2000, S.188) Durch die utilitaristische Erlebnisorientierung schleicht sich zunehmend das Phantom der Vorläufigkeit und großen Unverbindlichkeit in die Qualität der sozialen Bindungen. Soziale Bindungen beschränken sich in diesem Milieu zunehmend auf spontane, wechselnde und fakultative „Happy- go -Lucky-Gemeinschaften“, die ein Höchstmaß an Anonymität und Unverbindlichkeit garantieren. In dem Schwinden der Vereinskultur, der Entstrukturierung der Sporttrollen (Rittner 1998, S.38 ff.), der wachsenden Vorliebe für isolierte, selbstbezogene Formen der Sexualität oder dem Boom des Internets mit seiner garantierten unverbindlichen Anonymität sind die Symptome dieses Phänomens zu erkennen. Traditionelle Werte wie „Zuverlässigkeit“, „Treue“, „Kontinuität“, „Verzicht“, und „Arbeit“ scheinen im Mörser der Spaßgesellschaft sukzessive zerrieben zu werden.

So trägt unsere Spaßgesellschaft auch gleichzeitig die Insignien einer regressiven Infantilitätskultur. Einer Infantilitätskultur, die sich dadurch auszeichnet, dass die Frustrationsbereitschaft auf ein Minimum reduziert ist. Gleichsam wie Kinder im infantilen Stadium an unmittelbare Lustbefriedigung durch „Mutters Brüste“ gewöhnt sind, so sind die Mitglieder der Spaßgesellschaft an eine unmittelbare

Lustbefriedigung durch ungezügelten Erlebniskonsum gewöhnt. (1)

Hierin liegt sogar noch eine weitere Tragik. Denn ähnlich wie die 68er-Bewegung mit ihrer Demontage alter Autoritäten, Traditionen und Werte ungewollt zur Avantgarde der Konsumgesellschaft und des Turbo-Kapitalismus wurde, so kann die spaßorientierte Erlebnispädagogik als Wegbereiter einer regressiven, infantilen „Egomanen-Gesellschaft“ angesehen werden. In der Psychoanalyse ist der Zirkel der regressiven Infantilität ausführlich beschrieben worden. Leider sind die Erkenntnisse, die daraus zu entnehmen sind, noch nicht auf die Prozesse und Strukturen der Modernen Erlebnispädagogik übertragen worden. Dabei wäre festzustellen, dass die Grundprinzipien einer spaßorientierten Erlebnispädagogik die Anlage in sich tragen, in den Zirkel der regressiven Infantilität zu münden. Wie durch die Tiefenpsychologie gezeigt werden kann, ist die regressive Infantilität das Ergebnis eines Zirkels der mangelhaften Triebverzichtleistung, die meist in der Kindheit oder Jugend ihren Ursprung hat.

Folge einer mangelhaften Triebverzichtleistung ist wiederum eine Schwächung oder Störung im Aufbau einer reifen, ichhaften Persönlichkeit. Eine regressive Persönlichkeit ist einerseits daran gewöhnt, unmittelbare und unkomplizierte Bedürfnisbefriedigung zu erfahren, andererseits aber ungeübt im Ertragen von Frustrationen. Diese Schwäche der Frustrationsunfähigkeit wird von den Betroffenen auf verschiedene Weise kompensiert. Die in der Psychoanalyse bekannten Strategien sind:

**a) Regredierung auf infantile Zustände.** Der Betreffende holt sich in diesem Zustand „Ersatzbefriedigungen“, um die nicht zu bewältigenden Frustrationserlebnisse kompensieren zu können. Meist bestehen diese Ersatzbefriedigungen aus exzessiven Bestrebungen des „Sich- Verwöhnens“.

---

(1) Über die Infantilität dieser kulturellen Entwicklung wurde beispielsweise von Wolfgang Schmidbauer in treffenden Beobachtungen hingewiesen. Seine Schriften wie „Jetzt haben, später zahlen.“ (Reinbek 1995) legen davon ein beredtes Zeugnis ab.

Viele Phänomene der spaß- und wellnesorientierten Erlebnispädagogik sind aus dieser Perspektive besser zu verstehen.

**b) Entwicklung eines Grandiositäts-Syndroms.** Im Gegensatz zur Regredierung versucht der Betreffende die unverarbeitbaren Frustrationszumutungen durch „Grandiositäts-Gefühle“ zu übertönen. Moderne Erlebnispädagogik, die häufig auf eine einfache Bewältigung von Herausforderungen angelegt ist und dadurch Erfolgserlebnisse und „Heldenhaftigkeit“ im Schnellverfahren produziert, leistet dem Grandiositätssyndrom Vorschub. (1)

In einer Kultur der regressiven Infantilität sind, wie zu erwarten, zwei psychopathogene Massenerscheinungen vorherrschend: 1) die manisch-depressive Psychose, welche das Grandiositätssyndrom beinhaltet und die beschrieben werden kann als „die Unfähigkeit zu fühlen; und 2) Narzissmus, als die „Unfähigkeit, sich hinzugeben“ (Schmidbauer, 1995, S.18), welche sich in der Kompensationsform der verwöhnenden Regredierung wiederfinden lässt.

Narzissmus und Grandiosität, die Geißeln der Erlebnisgesellschaft, verursachen aber nicht nur einen immensen psychosozialen und volkswirtschaftlichen, sondern auch einen unbenennbaren ökologischen Schaden:

- Trotz „Ziviler Bürgergesellschaft“ ist die Zahl der Freiwilligendienste und Nachbarschaftshilfen drastisch zurückgegangen. Spaß, Selbstverwirklichung und Karriere haben das ehrenamtliche karitative Engagement stark verdrängt.

(K. Andresen, 2000, S.94 ff.)

- Narzissmus als „Unfähigkeit sich hinzugeben“ ist bekanntermaßen auch die zentrale Ursache der mangelhaften Fähigkeit eines ökologischen Naturbezuges. Aus diesem mangelhaften Vermögen, sich auf die Natur einzulassen, wuchs schlussendlich die vielbeklagte ökologische Misere heran.

---

(1) Psychoanalytische und neopsychoanalytische Studien dieser Prozesse liegen beispielsweise durch die Narzissmusforschung von Heinz Kohut (2007), Wolfgang Schmidbauer (1999) , Felix von Cube (1990), Christopher Lasch (1980) u.a. vor. Der Grandiositätsbegriff wurde vor allem von Alice Miller (1983) eingeführt. Siehe jeweils im Litaraturverzeichnis.

Eine Erlebnispädagogik, die sich die Prämissen der Erlebnisgesellschaft zu eigen gemacht hat, bedarf insofern einer Selbstaufklärung über die normativen Aspekte des Erlebnisbegriffes. Einem naiven Glauben an die pädagogische Wertigkeit des Erlebens, wie er in weiten Kreisen der Erlebnispädagogik verbreitet ist, muss eine kritische Reflexion über die psychosozialen und ökologischen Folgen einer regressiven Infantilität gegenübergestellt werden. Erleben findet „nicht in einem normfreien Raum – jenseits von Gut und Böse – statt und Erleben stellt, so positiv Phänomene wie Lust, Spaß und Genuss auch besetzt sein mögen, keinen Wert ´an sich` dar. Man kann sich seine Erlebnisse z.B. auch auf Kosten anderer oder auf Kosten der Natur verschaffen, was nicht unhinterfragt bleiben kann. Entsprechend ist die naive Sicht, die von der prinzipiellen Unschuld der Spaß- und Erlebnismotive geleitet wird, schon an dieser Stelle nachhaltig in Frage zu stellen.“ (Thiele, 1998, S. 114)

#### **4.1.3. Vom Schwinden des natürlichen Zeitgefühls in der Erlebnisgesellschaft**

Auch im Umgang mit den Zeitressourcen erweist sich die Moderne Erlebnispädagogik z.T. als Kind unserer Zeit. Im Schatten einer Turbo-Leistungsgesellschaft und eines Turbo-Kapitalismus, in der Stress zur Modedroge ganzer Gesellschaftsschichten (New Economy) wurde, hat sich eine „Turbo-Erlebnispädagogik“ herausgebildet. Aus der spezifischen Angst, die der Erlebnisgesellschaft innewohnt, ein „Glücksmoment“ zu verpassen, oder nicht rechtzeitig auf den Zug des „Dolce vita“ aufzuspringen, erwuchs der Modernen Erlebnispädagogik das schwere Erbe einer „Versäumnisgesellschaft“ (Heintzel, 2001). Auch hier hat sich als Mitgift die Angst eingeschlichen, das heimliche Motto des „carpe diem“ nicht eingelöst zu haben, einen Genuss versäumt zu haben oder einen Thrill „ärmer“ geworden zu sein.

Auf vielen Feldern der Modernen Erlebnispädagogik wird entsprechend nach dem Motto „viel hilft viel“ vorgegangen und die Methode des „Crash“ angewandt.

**Zwei Beispiele:** Selbst seriöse Träger wie „Die Johanniter“ werben mit erlebnispädagogischen „Outdoor Erste-Hilfe-Kursen“ und bieten mittlerweile speziell auf „Abenteurer“ zugeschnittene Crash-Kurse an. An einem Wochenende im Schwarzwald, das nach Aussage der Werbebroschüre (Prospekt der Johanniter „Fit für die Wildnis“, Freiburg 2001) das Ziel hat, „ein unvergessliches Erlebnis zu werden“, erfahren die Teilnehmer in einem „Übungszirkus“ etwas über Kletter- und Sicherungstechniken, auf Wunsch auch ein „Special über Höhlenakklimatisation“, die „richtigen Griff- und Trainingstechniken beim Sportklettern“ und ein simuliertes „Notfall-Management“.

Ein anderer bekannter Erlebnispädagogik-Anbieter wirbt für das „Hydrospeed - Fun-Kombi“: „Ideal für Einsteiger: Packendes Rafting auf der T-Schlucht und grenzenloser Spaß auf dem Hochseilgarten. Das perfekte Erlebnis in Verknüpfung mit Meeting und Outdoor-Party.(...) Diese Bergwelt packt jeden! Vom Gletscher bis zum Inn – ein Höhepunkt jagt den nächsten. Komm und genieße! (..) Freitags trifft Ihr Euch mit den Tour-Guides. Beim Meeting ab 19 Uhr erfahrt Ihr alles über die Touren und die Gruppeneinteilung. Neue Adventure-Videos und Stories machen riesig Appetit auf die kommenden Tage. Und jeden Samstagabend feiern wir die Outdoor-Party ab 18 Uhr, draußen im wildromantischen Grenzland, natürlich mit Lagerfeuer und Essen vom Grill. Die Spannung steigt bei den Highlights des Tages auf Video. (1)

Tätigkeiten, die vor noch nicht allzu langer Zeit in vollkommener Ruhe ausgeführt wurden, wie das Erlernen von Erste Hilfe-Maßnahmen oder Naturerlebnisse oder Gemeinschaftspflege, werden unter dem Diktat der Erlebnisgesellschaft in einen Strudel der künstlichen Beschleunigung hineingerissen. Auch eine falsch verstandene Erlebnispädagogik gerät in die Gefahr, in diesen Strudel hineingerissen zu werden. In ihr droht das Erleben und das Abenteuer zu einer schnelllebigen Konfektionsware zu verkommen, bei der „ein Höhepunkt den nächsten jagt“ - und an dessen Ende schließlich die Inflation der Erlebnisse steht. Was gestern noch für Aufregung sorgte, wird heute bereits als „langweilig“ erlebt und verlangt morgen

---

(1) Aus dem Programm des Outdoorzentrums Pfunds 2001



einen stärkeren „Kitzel“. Wer gestern den „Vertrauensfall“ aus 2m Höhe noch spannend fand, wird heute das „Kistenstapeln“ oder den „Pamper Pole“ aus 5m Höhe versuchen, um morgen am High Ropes Course den „Giant Swing“ auszuprobieren. So sind inzwischen einzelne Erlebnispädagogik-Anbieter dazu übergegangen, sogar das Bungee - Jumping in ihr Programm aufzunehmen.

So sind zwischen Erlebnisgesellschaft und Moderner Erlebnispädagogik auch hinsichtlich ihrer Stile im Umgang mit der Zeit, signifikante Parallelen festzustellen:

- Erlebnisgesellschaft und Moderne Erlebnispädagogik tendieren zu einer Verdichtung und Höherfrequentierung der Lebensvollzüge und Handlungsabläufe. Was sich in der Erlebnisgesellschaft z.B. in der Zunahme von Wochenendtrips und Kurzurlauben ausdrückt, zeigt sich in der Modernen Erlebnispädagogik im Trend zum „**Action-Hopping**“.

---

- Sowohl in der Erlebnisgesellschaft als auch in der Modernen Erlebnispädagogik sind Symptome einer **Beschleunigung** zu erkennen. Selbst elementare Lebensaktivitäten wie Essen und Schlafen unterliegen in der Erlebnisgesellschaft enormen Beschleunigungsvorgängen (die durchschnittliche Schlafdauer eines Erwachsenen ist von 8 auf 6,5 Stunden geschrumpft; durch die Fast Food Kultur hat sich die durchschnittliche Zeit, die für die Mahlzeiten verwendet wird drastisch reduziert. S. Milz 1993, S.66 ff.) Vergleichbar dazu ist in der Modernen Erlebnispädagogik der Hang zu den Speed-Sportarten (Mountainbike, Downhill, Carving, Wildwasser, Canyoning, Fallschirmspringen...)

- Auffallend ist auch die Verwandtschaft beider Systeme im Hinblick auf die psychopathogene Grundstruktur der **regressiven Infantilität**. Das in der Modernen Erlebnispädagogik bevorzugte Zeiterleben orientiert sich an dem „infantilen“ Zeitmuster der „totalen Gegenwart“. Vergangenheit und Zukunft haben in der Erlebnissemantik des „Kick & Fun“ nur eine nebengeordnete Rolle. Das uneingeschränkte Erleben im „Hier und Jetzt“ erinnert an das primäre infantile Zeitgefühl. In der Welt des kindlichen Zeiterlebens sind Vergangenheit und Zukunft ebenfalls nur schattenhafte Dimensionen im subjektiven Erleben. Im totalen Aufgehen im Gegenwartserleben erfährt das Kind die für seine Entwicklung notwendige Geborgenheit. Die bloße Existenz im Hier und Jetzt schützt das Kind vor Selbstzweifeln, die aus der Vergangenheit kommen können und den Sorgen der

Planung für die Zukunft. Diese „gesunde, natürliche Egozentrik“ im Zeiterleben des Kindes ist jedoch gleichzeitig die Basis für den Aufbau des ontischen Urvertrauens. Die Bearbeitung der Vergangenheit und die Planbarkeit der Zukunft sind Persönlichkeitsleistungen, die im Prozess der personalen Reifung erst allmählich erworben werden. Insofern sind radikale Rückgriffe auf das infantile Zeiterleben in der Modernen Erlebnispädagogik, unmittelbar gekoppelt an den damit verbundenen Erlebnischarakter der Egozentrik. (1)

In den Szenen von Moderner Erlebnispädagogik und Erlebnisgesellschaft sind kompensatorische Formen in den Erlebnismustern von „Spannung - Entspannung“ vermehrt vorzufinden. Für die Vertreter der Erlebnisgesellschaft hat sich immer mehr die Devise eingebürgert: „Power Working – extreme Relaxing“. Phasen der Entspannung und Erholung werden in den Milieus der Erlebnisgesellschaft zunehmend unter den Anspruch der Erlebnismoral gestellt. Urlaub in den eigenen vier Wänden, Erholung bei der Lektüre eines guten Buches geraten weitgehend ins Hintertreffen, da sie die Kriterien der Erlebnishaftigkeit des „extreme Relaxing“ nicht erfüllen. Stattdessen werden Fernreisen mit einem hohen Anteil an Exotik, Erotik und Abenteuer, der Besuch von Spielhallen und Spielcasinos, Spaß- und Erlebnisbäder, straff organisierte Wellness- Programme, „Ayurveda- Erlebnis- Pakete“ oder Erlebnisparcours in vollklimatisierten Centerparks, als Mittel des „extreme Relaxing“ bevorzugt aufgesucht. „Ausdruck moderner Wohlhabenheit ist nicht mehr die Muße (z.B. der `leisure class`), sondern vor allem der Wunsch nach einer möglichst reichen `Füllung`, nach ausgenutzter und dicht gepackter Zeit, voll von Tätigkeiten, Erlebnissen, Reisen, Unterhaltung.“ (Flitner 2001, S.9) Innerhalb der Erlebnisgesellschaft scheint sich dieser Lebensstil so weit etabliert zu haben, dass ein eigenes soziales Segment sich dafür herausbildet.

---

(1) s. Jean Piaget: Die Bildung des Zeitbegriffs beim Kind. Zürich 1955. Oder: Zeiher, H.: Organisation von Raum und Zeit im Kinderalltag. In: Markefka, M./ Nauck, B. (Hg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied 1993

---

Unter der Bezeichnung „Bobos“ („Bourgeoise Bohemiens“) zelebriert eine gehobene, erlebnisvernarrte Bevölkerungsschicht den Lebensstil einer doppelten polaren Beschleunigung. (vgl. Mohr 2001, S.182 ff.)

Parallel dazu findet sich das Stilmittel des „extreme Relaxing“ auch in der Modernen Erlebnispädagogik wieder. Zum „Auflockern“ und „Kräfte-Tanken“ vor dem nächsten Erlebnis-Ansturm sind in der Modernen Erlebnispädagogik kurze, aber intensive Erlebnissequenzen Usus geworden. „Kooperative Abenteuerspiele“, „Bogenschießen“, „Interaktionsspiele“, Tai Chi, „Sinnesspiele“ u.ä. sind zu beliebten „Pausenfüllern“ geworden.

Im Zuge der aktuellen Diskussion über die Problematik der gesellschaftlichen Entschleunigung, die „Entdeckung der Langsamkeit“ (Nadolny, 1993, 2010) und der verbreiteten Zuwendung zu spirituellen Praktiken (1), wird auch in der Erziehungswissenschaft die Frage nach einer „Chronohygiene“, einem verantwortlichem Umgang mit Zeit und Rhythmen neu gestellt. (2)

So sprachen sich beispielsweise namhafte Pädagogen gegen eine weitere Beschleunigung, Arrhythmisierung, Phasendestabilisierung und Zeitverknappung aus.

---

1) Selbst die bislang resistanteste kulturelle Bastion gegen die Beschleunigungsversuche der Erlebnisgesellschaft scheint ins Wanken zu geraten. Spiritualität, Ritualistik und kultisches Zeremoniell scheinen mittlerweile auch in die Sogwirkung der Erlebnisgesellschaft zu geraten. „Freie Priester“ bieten in Deutschland außerhalb der Kirche die Sakramente an, die jetzt jedoch mit einem hohen „Erlebniswert“ versehen werden. „Spaßhochzeiten“ an allen erdenklichen „verrückten Orten“ (Bergwerk, Zoo, beim Tauchen, Klettern oder Fliegen...), oder die „Spaß-Gottesdienste“ der beliebten „Jesus-Freaks“ (mehr Rockkonzert als ursprünglicher Gottesdienst), sind die Quintessenz einer „Turbo-Spaß-Gesellschaft“

(2) Die Zeitthematik wurde beispielsweise von Josef Dolch (Die Erziehung und die Zeit. In: Zeitschrift für Pädagogik. 10/1964) aufgerollt. Unter erlebnissemantischen Vorzeichen wird die Dynamisierung der Zeit bei Neil Postman beschrieben (Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt 1983)

Otto Seydel, ein Nachfolger Kurt Hahns in der Leitung der Schule Schloss Salem urteilt: „Darum ist weder Medienspektakel noch Medienfeuerwerk angesagt. Um echtes Staunen zu ermöglichen, muss man die Zahl der Eindrücke nicht noch weiter vermehren, sondern radikal reduzieren. Anhalten. Stehenbleiben. Verweilen. ‘Erziehung zur Langsamkeit’ heißt die Aufgabenstellung...“ (2001, S.14).(1)

Denn erst in der Langsamkeit stellt sich die nötige Muße ein, die das Individuum an existenzielle Fragen heranführt, die es schützen vor der Oberflächlichkeit und Leere geschäftiger Betriebsamkeit und blindem Aktionismus. Ohne die notwendige Qualität der Muße und Langsamkeit, welche eine psychohygienische Verarbeitung der Erlebnisse ermöglicht, verkommt eine Moderne Erlebnispädagogik zu einem reflexionslosen, solipsistischen Erlebniskarussell. (vgl. Bette, K-H. 1992, S.60 ff.) So ist vereinzelt schon von kritischen Beobachtern der Modernen Erlebnispädagogik festgestellt worden: „Wenn die Erlebnispädagogik irgendwo dringend einer fundierten theoretischen Grundlegung bedarf, dann ist dies auf dem Feld der anthropologischen und zeittheoretischen Durchleuchtung des Erlebens. Derartige Einsichten wären zu brechen an aktuellen gesellschaftstheoretischen Analysen und pädagogischen Erfordernissen, doch ist dies Zukunftsmusik.(...) Dieser – pädagogisch so dringenden – Aufgabe kommt die Erlebnispädagogik nach meiner Einschätzung bislang in keiner Weise nach. Es kann nicht ausreichen, aus der ‘Not’ einer Restkategorie ‘Gegenwart’ umstandslos eine ‘Tugend’ erlebnispädagogischer Gegenwartsorientierung zu kreieren, eine solche Sicht unterschätzt die biographische Bedeutung des Erlebniszusammenhanges.“ (Thiele, 1998, S. 121)

---

Analog den verschiedenen Bemühungen aus der „cultural creative -Bewegung“ (1), wäre es entsprechend innerhalb der erlebnispädagogischen Bewegung angebracht, Versuche zur Entschleunigung der aktuellen erlebnispädagogischen Dynamik zu unternehmen.

---

(1). Zeitschrift „Pädagogik“ vom März 2001: Themenheft mit einer Aufsatzsammlung über einen pädagogisch sinnvollen Umgang mit der Zeit. Oder: Lüders, M.: Zeit, Subjektivität und Bildung. Die Bedeutung des Zeitbegriffs für die Pädagogik. Weinheim 1995

## 4.2. Zur Problematik der Naturbilder in der Modernen Erlebnispädagogik

Die Problematik der Körperbilder in der Modernen Erlebnispädagogik findet sich wieder in einer analogen Problematik ihrer zugrundeliegenden Naturbilder. Auch in Bezug auf die Naturbilder ist die Moderne Erlebnispädagogik in zwei grundsätzliche Richtungen gespalten. Auf der einen Seite sind Vertreter zu finden, die zu einer Instrumentalisierung und Verkünstlichung erlebnispädagogischen Naturbezuges neigen, und auf der anderen Seite sind Tendenzen zu bemerken, die mit einer realitätsfernen Naturmystik zu umschreiben sind. Analog der **Dualität der erlebnispädagogischen Körperbilder** der „Körperversessenheit“ und „Körperversessenheit“, der „Körperaufwertung“ und gleichzeitigen „Körperverdrängung“, ist im Bereich der Naturbilder eine kongeniale Dualität festzustellen: „Naturschwärmerei“ und „Naturausbeuterei“ sind die vorherrschenden Paradigmen im aktuellen erlebnispädagogischen Bezug zur Natur.

---

Welche Problematik hinter diesen erlebnispädagogischen Naturbildern steht, soll im Folgenden beschrieben werden.

- 
- (1) Beispielsweise entstand in den 80er Jahren die „Slow-Food-Bewegung“, die die Schnecke in ihrem Logo führt. Oder „Sloppy“- Bewegung, die vormals meist zu den Schrittmachern der New Economy zählten, und sich jetzt zu den „slower but better working people“ (Slobbies) bekennen. Zeitschriften wie „a tempo“ oder der von dem Sozialpsychologen Heintel gegründete „Verein zur Verzögerung der Zeit“ widmen sich ausschließlich der Problematik der kulturellen Entschleunigung

#### **4.2.1. Die Artifizierung der Modernen Erlebnispädagogik**

Moderne Erlebnispädagogik entwickelt sich zusehends zu einer pädagogischen Kunstwelt. Virtuelle Realitäten, Imitationen und Artifizierungen spielen hierbei eine wachsende Rolle. Diese Tendenz lässt sich in folgenden Symptomen ablesen:

- a) Die Verlagerung von Outdoor-Aktivitäten zu Indoor-Sportarten
- b) Die Technisierung von Erlebnis- und Fitnesssport
- c) Das Abtauchen in erlebnisorientierte Fantasy -Welten
- d) Die Verregelung von erlebnispädagogischen Spielen und Sequenzen

An einzelnen Beispielen aus diesen Bereichen können die angedeuteten Trends transparent und plausibel gemacht werden:

##### **Ad a) Von der Outdoor zur Indoor- Erlebnispädagogik:**

Ein markantes Beispiel für die Entwicklung zur Indoor - Erlebnisorientierung ist der Boom der Center Parcs. Verschiedene „Urlaubs-Paradiese“ werden in diesen gigantischen Anlagen in oftmals kitschiger Weise als Plastik-Kunstwelten simuliert und mit Disneyworld - Erlebnisofferten angereichert.

„Outdoor ist out!“ titelte Tina Halberschmidt einen Artikel über die Entstehung von Indoor- „Alpin-Centern“ im Ruhrgebiet. Tausende von Besuchern werden täglich rund ums Jahr von diesen neuen „alpinen Erlebniswelten“ und dem Skifahren auf Kunstschnee unter Neonlicht angelockt. (Halberschmidt 2001, S. 22 f.)

Aber auch erlebnispädagogische Klassiker wie das Klettern finden zunehmend in geschlossenen naturfernen Kunstwelten statt. Beachtenswerterweise wird jedoch in der Modernen Erlebnispädagogik im Allgemeinen kein wesentlicher Unterschied zwischen Klettern in der Natur, oder an künstlichen Wänden in Kunsthallen, gesehen. Beispielsweise hat Wolfgang Baumgartner in seiner ausführlichen Studie „Erlebnispädagogische Medien im gezielten Einsatz. Eine Wirkungsanalyse ausgewählter Natursportarten.“ (1996, S. 16 ff.) lediglich festgestellt: „Anwendung findet das Felsklettern im Gebirge, in den Klettergärten der Mittelgebirge oder sonstigen Felsformationen und in zunehmendem Maße an künstlichen

Kletterwänden.“ Einen wesentlichen Unterschied zwischen Outdoor- und Indoor-Klettern hat er in seiner Studie nicht feststellen könne.

Ebenso wird das Rudern als Indoor- Sportart immer beliebter. An virtuell miteinander verkabelten Rudergeräten können die Sportler untereinander Regatten beliebiger Längen austragen.

Genauso erfreut sich das Indoor- Radfahren wachsenden Zuspruchs. Auf „Spinning Bikes“ können die Radfahrer, über „Headphones“ mit einem „Instructor“ verbunden, durch ein virtuelles Radrennen a la „Tour de France“ animiert werden.

Dass das von der Modernen Erlebnispädagogik gerne vorgegebene Erziehungsziel der „Naturerfahrung“ angesichts des Trends zur Indoor- Erlebnispädagogik zur Farce wird, muss nicht näher erläutert werden.

### **Ad b) Zur Technisierung von Erlebnis- und Fitnesssport**

Eine Verkünstlichung der Erlebnispädagogik durch eine enorme Technisierung der Natursportarten findet sukzessive statt. Beispielsweise war Carl Diem 1949 noch überzeugt, der „Sport muss immer irgendwie naturnah sein!“ (1949, S. 15) Die Anwendung technischer Mittel im Natursport war für ihn deshalb unvorstellbar. Z.B. glaubte er, dass das Benutzen von Kletterhaken beim Bergsport auf eine „gefühlsmäßig begrenzte Ablehnung“ (a.a.O.) stoßen werde, da dadurch das unmittelbare Verhältnis des Sportlers zur Natur beeinträchtigt werden würde. Dass heute im erlebnispädagogischen Modell des „City-Bound“ das künstliche Klettern an Hochhauswänden diskutiert wird, wäre für ihn wohl unvorstellbar gewesen.

Das Artifizielle der Modernen Erlebnispädagogik, ihre steigende „Verkünstlichung“ ist beispielsweise deutlich an den Entwicklungen der Fun- und Fitnesssport-Szene festzustellen. In den letzten 10 Jahren hat sich die Zahl der Mitglieder in Fitness-Studios mehr als verdoppelt. Mittlerweile trainieren 4 Millionen Deutsche in den ca. 6000 Fitness-Centern, und tragen dazu bei, dass diese einen Umsatz von 4 Milliarden Mark im Jahr 2000 erwirtschaften konnten. (vgl. e & I 1/2001, S. 31) Zum immensen Erfolg dieser Anlagen hat vor allem die Umstellung auf „Erlebnissport“ beigetragen, der aus den traditionellen „miefigen Mucki-Buden“ illustre „Fitness-Tempel“ gemacht hat.

In diesen Fitness-Palästen haben sich konventionelle Trimmräder in ein „Internet Workout“ mit hoher Erlebnishaltigkeit gewandelt. Solange der Sportler dabei auf

seinem Rad-Ergometer in die Pedale tritt, kann er online Emails schreiben, fernsehen oder Musik hören.

Monotones Muskeltraining und hausbackene Gymnastik werden von „MTV - Movies“ verdrängt: Bei dröhnender Hip-Hop-Musik werden ganze Choreographien, die stets mit einem roboterhaften Fluidum ausgestattet sind, durchgetanzt und gleichzeitig per Video auf Großbildleinwände projiziert – was das animative „Dirty-Dancing-Original-Feeling“ garantieren soll.

Gewöhnliches Konditionstraining wird im Erlebnissport der Fitnessgeneration ersetzt durch lustvolles „Drill-Aerobics“ – das bezeichnenderweise voll von Technizismen steckt. Ein „Drill- Instructor“ mit Tarnhose und Trillerpfeife exerziert dabei mit den Fitnessaposteln in Army-Manier ein mechanisch gestyltes Programm an „Tubes“, „Steps“, „Cycles“ und „Slides“ durch. Die Erlebnis-Herausforderung dieser Art ist der Kitzel an der „Skurrilität“ des Arrangements, der Reiz, in einer technisch überformten sterilen Kunstwelt „Army-Adventure-Feeling“ geboten zu bekommen.

Durch die Annäherung von moderner Erlebnispädagogik und Fitness-Szene, wird durch Adaptierung von Technizismen ein weiteres Stück Naturbezug in der Modernen Erlebnispädagogik verloren gehen.

### **Ad c) Das Abtauchen erlebnispädagogischer Szenen in Fantasy- Welten**

Der Hang zur Virtualisierung in der Modernen Erlebnispädagogik macht sich mitunter auch in der wachsenden Vorliebe für Fantasy- Welten bemerkbar. Anbieter für extreme Fantasy- Rollenspiele finden sogar in der renommierten „Zeitschrift für Erlebnispädagogik“ Gehör. So wirbt beispielsweise die „Story Dealer GBR Berlin“ in dieser Zeitschrift für ihre Fantasy-Angebote: „Phantastische Reisen ist die Antwort von Story Dealer A.G. auf den latenten Erlebnishunger nach Grenzüberschreitung, nach Ausbruch aus den Koordinaten der Alltäglichkeit. Es ist der Versuch, einer meist sinnentleerten und institutionell verwalteten Alltagswelt von Kindern und Jugendlichen mit phantastischem Realismus zu begegnen. Es gibt glaubwürdige und unglaubliche Geschichten, die erfunden und solche, die erlebt werden. Diese hier sind von allem etwas und alles zugleich. Sie handeln von Saurierjagden, Lachkrankheiten und Gravitationslöchern, von Traurigkeitsepidemien, trojanischen Osterhasen und Traumwanderungen. Es ist das Konzept, inszenierte Geschichten als reale Geschehnisse vorzutäuschen und zur Verwirklichung zu bringen. Das zentrale Charakteristikum ist die Simulation von Realität.“ ( ZfE 1999, S. 72)



Wie allerdings die „sinnentleerte Alltagswelt“ der Kinder und Jugendlichen durch sinnlos phantastische Geschichten und Spiele mehr Sinnhaftigkeit erreichen soll, bleibt mehr als fragwürdig. Und wie Erlebnispädagogik durch Virtualisierung und Verkünstlichung von Erlebnisaktivitäten und Settings den angestrebten Naturbezug erfüllen kann, bleibt ebenfalls schleierhaft.

#### **Ad d) Die Verregelung von erlebnispädagogischen Spielsystemen**

In ständiger Weiterentwicklung befindet sich die erlebnispädagogische Spielszene. Von den „Kooperativen Abenteuerspielen“, „City Bound-Games“, „Initiativspielen“, „New Games“, „Interaktionsspielen“ bis hin zu den Spielen und Übungen der Low und High Rope Courses, sind – neben vielen erfreulichen Entwicklungen – vielerlei Tendenzen zur Verregelung und naturfernen Mechanisierung von Spielweisen aufgetreten.

In einem Prospekt eines erlebnispädagogischen Anbieters für Personalentwicklung und Manager-Incentives mittels Outdoor-Training, ist zu lesen: „Bei der ‘Bombenräumung’ tüfteln sie (die Kursteilnehmer, M.B.) ein System aus Bindfäden und Haken aus, um eine in einer Mülltonne versenkte Dose mit einem explosiven Karbid-Wasser-Gemisch aus zwei Metern Abstand herauszuheben.....Nicht nur die dramatischen Hochseilakte, sondern auch die Bodenübungen halten ihre Lektionen bereit. So etwa das schachbrettartige ‘Minenfeld’, das zehn Mann in zwanzig Minuten durchqueren müssen. Die Gruppe muss sich selbst organisieren, sie darf allerdings keine Karte anfertigen – und in den letzten 5 Minuten auch nicht mehr reden. Tritt ein Teilnehmer auf das Feld einer verborgenen „Mine“, sagt der Trainer ‘puff’. Der Unglücksrabe muss dann wieder exakt auf dem alten Weg zurücklaufen.“ (Althaus 1997)

Zu fragen ist dabei, welches Naturbild bei erlebnispädagogischen Spielen erzeugt wird, bei denen die Natur für „Bombenräumungen“ und „Minenfelder“ den Hintergrund abzugeben hat. Geistige Wurzeln aus dem Spiele- Arsenal des Militärs sind hier nicht wegzuleugnen. Wie der Redakteur bemerkt, stammen viele Gründer und Erfinder dieser Spielsysteme aus der Sparte der Berufssoldaten: „Dass sich nun die Unternehmen für diese Art des Trainings interessieren, macht die Sache profitabel. Ehemalige Soldaten, Sportlehrer und auf Abenteuerurlaub spezialisierte Touristikagenturen versuchen, einen Fuß in die Tür zu bekommen.“ (Althaus 1997, S. 21)

Ebenso ist manchen Übungssystemen der populären Ropes-Courses ihre Nähe zur verregelten amerikanischen Army- und Yankee-Philosophie anzumerken. (1)

So ist es auch nicht verwunderlich, dass in Amerika eine aufblühende „Männerbewegung“ den Schulterschluss mit der Frontier- und Military-Mentalität aus der Pionierphase sucht. Für 600 Dollar pro Wochenende bietet die Bewegung „New Warriors“ erlebnispädagogische Kurse mit militärischem Einschlag, an.

Ähnlich wie seinerzeit in der Pfadfinderbewegung, die ursprünglich von einem streng **militärischem Duktus** geprägt war, gelangen zusehends Versatzstücke aus dem versachlichten Milieu des „New Frontier“ in die deutschsprachige Erlebnispädagogik. Natur ist in dieser Richtung der Erlebnispädagogik lediglich die äußere Grundlage für das Durchführen von Abenteuerspielen und der Exerzierplatz für das Abhalten von erlebnispädagogischen Aktionen. Vertreter dieser Richtung bezeichnen die Erlebnispädagogik als eine Erziehung an äußeren „Hindernissen“. So ist in deren Augen auch die Natur lediglich als Metapher für eine spezifische Art des Hindernisses zu begreifen, die in dieser Logik konsequenterweise auch durch andere, künstliche und konstruierte Hindernisse ersetzt werden kann. Die bekannten Erlebnispädagogen und Vertreter dieser Richtung, Charly Siegl und Werner Vetter behaupten: „Outdoortrainings im Management bzw. im Firmenbereich erlebten und erleben im Moment einen Wandel. Survivaltrainings oder Einzelkämpferausbildungen werden von geplanten, zielorientierten Maßnahmen unterschiedlichster Ausprägung abgelöst. Einst von dem Deutschen Kurt Hahn begründet, kommt jetzt die in England und den USA weiterentwickelte Variante zu uns zurück.(...) Im Gegensatz zu den klassischen Outdoortrainings, die sich mit natürlichen Hindernissen, wie Meere, Berge, Flüsse, Seen, Wälder und Wüsten befassen, handelt es sich bei den vorgenannten Aktivitäten um sogenannte 'konstruierte Lernfelder'“. (1999, S. 48)

---

(1) Amerika erlebt momentan eine Renaissance der Encounter-Bewegung, die allerdings in ihrer neuen Version stark die Züge der amerikanischen Erlebnispädagogik trägt. Abenteuersport, Rückzug in die Wildnis, Vision Quest, körperorientierte Rituale, Frontiergeist und Geheimbündelerei schweißen gegenwärtig Millionen von Amerikanern zu Gruppierungen wie „Mytho Poets“ oder „The ManKind Project“ zusammen. (Vgl.: Jester 2001, S. 111 ff.)

#### **4.2.2. Das instrumentalisierte Naturbild in der Modernen Erlebnispädagogik**

Eine weitere Problematik der Modernen Erlebnispädagogik ist die Gefahr der Instrumentalisierung ihres zugrundeliegenden Naturbildes. Was sich in einer Spielart der Modernen Erlebnispädagogik auf der einen Ebene als Instrumentalisierung des Körperbildes manifestiert, konturiert sich auf der anderen Ebene als Instrumentalisierung, Verdinglichung und Versachlichung des Naturbildes.

Beide Symptome sind in der „Kick-orientierten Erlebnispädagogik“ nachzuweisen. Die „Kick-orientierte Erlebnispädagogik“ basiert im Gegensatz zur „Fun-orientierten Erlebnispädagogik“ auf einer unterschiedlichen Basisphilosophie. Der Körper und die Natur sind in dieser Variante der Modernen Erlebnispädagogik lediglich – aufgrund der leichten Verfügbarkeit – willkommene „Steinbrüche“ für eine effiziente Erlebnispädagogik. Die in dem Prozess der Zivilisation voranschreitende Instrumentalisierung des Körpers, seine Ver zweckung, Disziplinierung und zunehmende Distanzierung und Entfremdung von ihm findet in einem analogen Naturbild seine Entsprechung.

Dieses instrumentalisierende Naturbild selbst wird aus zwei Quellen gespeist:

- 1) **Dem traditionellen christlichen Paradigma des Naturbezuges.** Bis in die frühe Neuzeit hinein wurde die Natur von den Menschen als einheitlicher Gesamtorganismus aufgefasst. Natur hatte für den damaligen Menschen gleichzeitig etwas Bergendes und Schützendes, aber auch Bedrohliches und Strafendes. Dieses Verhältnis mutet dem aufgeklärten modernen Menschen eher infantil und naiv an. Dennoch war der christlich geprägte Bezug zur Natur an das Leitbild der Homöostase, des Gleichgewichts orientiert und hatte insofern eine „partnerschaftliche“ Konnotation. Erst im 19. Jahrhundert wurde unter dem Einfluß des Rationalismus und der Industrialisierung das Leitbild

des „macht euch die Erde untertan!“ entwickelt, und als Legitimation der massiven Eingriffe in die Natur missbraucht. (1)

- 2) Dem **neuzeitlichen naturwissenschaftlichen Paradigma** des Naturverständnisses. Mit dem neuen dualistischen Verständnis der Trennung von Mensch und Natur, von Subjekt und Objekt, tritt nun der Mensch der Natur gegenüber. Dies ist die Grundlage der „Vergegenständlichung“ des Naturerlebens und damit für die Entwicklung der modernen Technik und der Industrialisierung.

Die Entwicklung des neuzeitlichen Naturbildes steht in einem korrespondierenden Verhältnis zur Entwicklung des Körperbildes, das in gewisser Weise als Bild der „inneren Natur“ aufgefasst werden kann.

So spiegelte sich die in der Zeit des Barock verbreitete Neigung zur Geometrisierung der Natur (die in der Landschaftsgärtnerei einen sprechenden Ausdruck fand) in den höfischen Parkanlagen wieder.

Die Distanzierung von der Natur schritt dann in der Industrialisierung weiter voran, die sowohl die äußere, als auch die innere Natur mit dem Leitbild der „Leistung“ und „Effizienz“ verband. Das utilitaristische Verständnis von der Beherrschung und Dienstbarmachung der Natur stand zunehmend im Vordergrund. Entsprechend sind in die Entwicklung der Bewegungskultur der damaligen Zeit vermehrt die Leitbilder von Technik, Leistung und Quantifizierbarkeit eingeflossen. Unter dem wachsenden Anspruch der Beherrschung des eigenen Körpers, des Sportgerätes und der natürlichen Gegebenheiten, entstanden fortschreitende Bemühungen zur Normierung der Bewegungskultur.

---

(1) Die vielzitierte Stelle aus der biblischen Schöpfungsgeschichte (Erstes Buch der Genesis), welche den „Auftrag Gottes an den Menschen“ enthält, wurde aufgrund verkürzender und missverständlicher Exegese der Ausgangspunkt eines auf die „Beherrschung der Natur“ beruhenden Paradigmas. Eine genaue linguistische und etymologische Analyse des hebräischen Urtextes ergibt jedoch, dass die Begriffe „Radah“ und „Kabasch“ („Herrschen“, „Untertanmachen“) mit den Eigenschaften „bebauen“, „bearbeiten“ und „pflegen“, „bewahren“ zu tun haben. (Vgl. Muff 1998, S. 49)

Schließlich mündeten diese Bemühungen in eine Sportkultur ein, die mit ihrer Ausrichtung auf das c-g-s-System die Beherrschung und Entfremdung von Körper und Natur auf die Spitze trieb. In dem dadurch entstandenen Spitzensport konnte die Natur nur noch als Kulisse oder gar als Störfaktor im expansiven Streben nach Normierung und Technisierung von Bewegungsschablonen begriffen werden. Sogar in den Natursportarten wurde versucht, die natürlichen Einflüsse zu schematisieren und an die Bedingungen des Sports zu adaptieren. (zum Beispiel durch das „Präparieren“ der Pisten im Wintersport)

Im Leistungssport, aber auch im Freizeit- und Erlebnissport wird der Körper (analog dem technisch-instrumentellen Naturbild) vielfach lediglich als ein „Bewegungsapparat“ betrachtet, der nach den Gesetzen der „Biomechanik“ berechenbar funktioniert.

Eklatant zeigt sich die Korrespondenz eines problematischen Körper- und Naturbildes in ihren Extremen und Einseitigkeiten. Das technisch-manipulative Körperbild endet hierbei in den „Auswüchsen“ des Dopings. Analog dazu endet das manipulativ-mechanistische Naturbild in den Problematiken einer industriellen Agrarwirtschaft (und deren „Doping-Skandalen“).

Doch auch in den mannigfachen latenten Naturbildern der Modernen Erlebnispädagogik hat sich das entfremdende „Apparatedenken“ manifestiert. Trotz der allgemeinen Tendenz zu Breiten- und Erlebnissport, „scheint doch ein an der Beherrschung und Bezwungung orientiertes Verständnis der Natur auch heute noch weit verbreitet zu sein.“ (Wilken 1995, S. 452) „Dem ´höher, weiter, schneller´ des Leistungssports entspricht das ´schwieriger, gefährlicher, härter´ der gelangweilten Kinder der Dienstleistungsgesellschaft. Immer weitere Fahrten und Flüge, immer mehr Erlebnisse in kürzester Zeit, immer kürzere und bequemere Lernwege prägen eine Szene, die mitten im Grünen an der Natur vorbeihastet.“ (Strojec 1993, S.121)

In der modernen Erlebnispädagogik ist dieses instrumentalisierende Naturbild beispielsweise in den erlebnispädagogischen Modellen „Metaphorisches Lernen“ und der traditionellen Outward Bound -Erlebnispädagogik festzumachen. Einer ihrer Vordenker, Stephen Bacon, beispielsweise gesteht der Natur keine übergeordnete wesentliche Bedeutung zu, sondern sieht die Natur lediglich als ein „Durcheinander der Elemente“ an. Aus der Sicht dieser Ausrichtung der Erlebnispädagogik ist die

Natur eine bloße Metapher, ein Sinnbild für „Hindernis“ und die Wildnis eine Metapher für „feindlichen Widerstand“. Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, wenn festgestellt wird, dass Outward Bound „in seinen Anfängen als Programm konzipiert war, das die Wildnis als Feind auffasste – das ursprüngliche Ziel war, jungen Seeleuten Überlebenstechniken zu vermitteln.“ (Bacon 1998, S. 47) Das auf die **Natur projizierte „Feindbild“** der Outward Bound -Bewegung lässt sich allerdings nach Kreszmeier / Hufenus in anderen Bereichen ebenfalls feststellen: „Es war allerdings nicht nur ein Wesenszug der amerikanischen Pioniere, die Natur als Feind zu sehen, sondern der ganzen sich zivilisierenden Welt, und es ist auch im heutigen Natursport noch so, dass es vorwiegend um ein Bezwingen von Bergen, Flüssen und Wüsten geht, gegen deren Bösartigkeit man sich mit umfassenden Sicherheitsmaßnahmen zu schützen hat.“ (2000, S. 30)

---

Natur als Barriere, Hindernis, Widerstand und Objekt der Bewährung hat in vielen Spielarten der Modernen Erlebnispädagogik seinen Niederschlag gefunden. Ob beim erlebnispädagogischen Solo, einem survivalorientierten Wildniscamp, beim River - Rafting, Bergsteigen oder bei den Rope Courses: Natur dient in dieser Gangart der Erlebnispädagogik entsprechend als „Sparringspartner“ im erlebnispädagogischen Kräftemessen.

Eine Erlebnispädagogik, die sich auf das Leitbild der „Naturbeherrschung“ abstützt muss jedoch zwangsläufig zu kurz greifen, da sie das immanente Ziel der Förderung der „Erlebnisfähigkeit“ verfehlt. Denn das Motiv der Naturbeherrschung gründet auf der Geste der Distanzierung und Unterwerfung der Natur und ist somit konträr zu einem auf „Empathie“ aufgebauten Modell der Erlebnispädagogik.

#### 4.2.3. **Die Problematik eines naiv-idealisierten Naturbildes in der Modernen Erlebnispädagogik**

Das instrumentalisierte Naturbild hat in der Modernen Erlebnispädagogik jedoch auch seinen Gegenpart. Wo auf der einen Seite der action-orientierten Erlebnispädagogik die Natur zur Staffage für das „Erlebnismanagement“ verkommt, erhält die Natur auf der anderen Seite eine überzogene Bedeutungszuschreibung.

Während die Vertreter der „Metaphorischen Erlebnispädagogik“ die Natur lediglich als Durcheinander der Elemente ansehen, verklären die Anhänger des „The Mountain Speaks for Themselves“- Modells die Natur zu einer absoluten und vorrangigen Größe. Hierbei spielt der Prozess des Erlebens an und für sich die entscheidende Rolle. Auf dem naiven Glauben, dass „die Natur für sich selbst spricht“ basiert der erlebnispädagogische Ansatz des „unverkünstelten“, reinen und bloßen Erlebens der Landschaft und des Lauschens auf die „Sprache der Natur“.

In der Literatur der letzten Jahre ist ein auffallender Trend zu einer esoterischen Überhöhung der Modernen Erlebnispädagogik festzustellen, der sich in diversen zweifelhaften Naturkonzepten äußert:

- **Die paläoanthropologische Sichtweise der Natur:**

Im Zuge der Durchdringung der Modernen Erlebnispädagogik mit dem Gedankengut des New Age tauchen Rückgriffe auf paläoanthropologische Naturerfahrungskonzepte immer zahlreicher auf. Beispielsweise wird in einem Aufsatz von Martin Schwiersch der Versuch unternommen, das animistische Naturerleben des westafrikanischen Stammes der Dagara als Orientierungshilfe für die Moderne Erlebnispädagogik anzupreisen. Da das einfache Leben der Naturvölker an bestimmte elementare Settings der Erlebnispädagogik erinnert, fühlen sich manche Erlebnispädagogen aufgerufen, Lebensweisen der Naturvölker in verbrämt romantisierender Form als Angelpunkt für ihre Erlebnispädagogik zu nehmen. So tragen beispielsweise bestimmte Formen des Vision Quest, des erlebnispädagogischen Survivals oder einige schamanistische Praktiken in der Erlebnispädagogik die Handschrift von Bräuchen, Zeremonien oder Initiationsriten von Naturvölkern. Dass ein einfacher Transfer von Kulturleistungen der „Naturvölker“ auf die Bedingungen der westlichen Zivilisation a la Castaneda (worauf Schwiersch hinweist) problematisch ist, wurde beispielsweise von Hilgers beschrieben: „Glauben und Weisheiten anderer Kulturen lassen sich nicht einfach importieren....Sie entfalten ihre Kraft mit und bei den Menschen, die mit ihnen leben, deren Vorfahren sie ersonnen und in deren Kultur sie verwurzelt sind.“ (1995, S. 19f.). Was Erlebnispädagogen wie Schwiersch an dem „Zauber“ der Naturvölker fasziniert, ist deren naturwüchsige Fähigkeit zu herausgehobenen

Bewusstseinszuständen. Ob allerdings eine Rückkehr zu den atavistischen Formen der Bewusstseinszustände der alten Naturvölker sinnvoll ist, wird von diesen Erlebnispädagogen nicht diskutiert.

#### **- Die organismische Sichtweise der Natur:**

Einige Erlebnispädagogen verwenden theoretische Konstrukte aus den Denkansätzen des New Age, um das Naturkonzept ihres erlebnispädagogischen Modells inhaltlich auszufüttern. Eine bedeutende Rolle spielen dabei die Theoreme der „Tiefenökologie“ (Naess, v.Uexkuell), der „Biomorphogenetischen Felder“ (Sheldrake), des Holismus (Bohm), Tao (Tich Nhat Hanh), der „Chaos-Theorie“ oder der „Gaia -Hypothese“ (Lovelock). Meist wird in diesen Modellen von einem auf Homöostase aufgebauten Ökologiebegriff ausgegangen, der jedoch in der biologischen Wissenschaft der Ökologie bereits wieder verworfen wurde. (vgl. Jax 1998, Trepl 1992) Die organismische Sicht der Natur erklärt die Elemente der Natur und deren ökologische Systeme zu interdependenten holistischen Einheiten. In dieser Sicht würden sich beispielsweise die Organsysteme des „Mikrokosmos Mensch“ unmittelbar in den Ökosystemen des „Lebewesens Erde“ als Makrosystem wiederfinden lassen. Und in diesem Kurzschluss erfährt die (naive) holistische Tiefenökologie als „Leitwissenschaft“ eine normative Dimension. Am Geländer dieser normativen Leitwissenschaft gelangen manche Natur- und Erlebnispädagogen zu einer idealisierenden Ablehnung der modernen Industriegesellschaft. Eingekleidet in Auslegungen von Philosophen wie Rousseau oder Thoreau, versuchen Erlebnispädagogen wie Schlehofer, Kreuzinger u.a. ein eigenes Konzept von Natur-Erlebnispädagogik zu entwerfen. Im Hochschwange der Idealisierung der Natur wird sie unweigerlich zu einer „Heilslehre“ emporstilisiert. „Es ist mehr als zweifelhaft, ob eine solche Heilslehre der Erlebnispädagogik weiterhilft. Die Tiefenökologie scheint sich eher in die vergeblichen naturidealisierenden Versöhnungstheorien seit Beginn der Moderne einzureihen, die die Entfremdung des Menschen von der Natur durch deren Ästhetisierung einfach wieder aufheben wollten (vgl. Frühwald 1991/ 92).“ (Langenhorst 1999, S.5)



Den Versuchen, mittels erlebnispädagogischer Praktiken die Prozesse der Naturentfremdung aufzuheben, sind durchaus skeptisch zu betrachten. Der idealisierenden Natursehnsucht einer „romantischen Erlebnispädagogik“ im Gewande eines „The Mountain speaks for themselves“-Modells zu folgen, würde nämlich nichts anderes bedeuten als antiquierte Naturbilder zu reanimieren. Wie Trebels ausführt, sind es zwei prinzipielle Gründe, warum die Entfremdung von der Natur durch Natursportarten nicht aufgehoben werden kann.

Zum einen sind die Entzweiungserfahrungen von der Natur nicht reversibel, weswegen lediglich ein „sentimentalistisches Sich-Einlassen auf die Natur, sie gefühlvoll zu erleben, sie zum Erlebnis hochzustilisieren“ (1991, S. 28) möglich ist. „Dieses Sich-Einlassen auf die Natur ist aber ‚begriffslos‘ und Natur droht als bloß gefühlte Natur zur Idylle zu entwerten und damit zu verfehlen.“ (a.a.O.) Andererseits ist auch der Natursport einem Denksystem verhaftet, das z.T. dem Paradigma der Naturbeherrschung unterliegt. Somit kann dieser Ansatz nicht in einen Ausweg führen sondern muss in einem Zirkelschluss enden.

#### **4.2.4. Die Problematik eines „wildnis-orientierten“ Naturbildes in der Modernen Erlebnispädagogik**

Neben der Problematik eines artifizierenden, instrumentalisierenden und idealisierenden Naturbildes in der Modernen Erlebnispädagogik, existiert schlussendlich auch die Gefahr einer zu einseitig „wildnis-orientierten“ Erlebnispädagogik. Im Gegensatz zu dem idealisierenden Naturbild, findet beim wildnis-orientierten Naturbild keine romantische Verklärung, ästhetische Stilisierung oder Heroisierung der Natur statt. Im Gegenteil. Natur wird von jeglichen Anthropozentrismen und anthropomorphen Interpretationsmöglichkeiten abgeriegelt. Sämtliche Interpretationen und Eingriffe des Menschen in die Natur werden als verfälschend und schädlich angesehen. Lediglich die „unberührte“, ursprüngliche Natur, die Wildnis, ist in den Augen dieser Erlebnispädagogen eine akzeptable „Arbeitsgrundlage“.

Auch die „wildnis-orientierte“ Erlebnispädagogik findet eine wachsende Anhängerschar. Ihre Praxis kann unterschiedliche Gesichter aufweisen:

**- Die erlebnispädagogische Version: „Wildnis + Action“:** Hier sind unzählige Extremangebote zu finden.

Der Abenteuersportler Joe Tomlinson bringt diese Richtung in beinahe makabrer Art auf den Punkt: „Wüsten, Gebirge und Gletscher bedecken einen Großteil unseres Planeten und stellen seit Jahrhunderten die natürlichen Grenzen von Kulturen und Zivilisationen dar. Ein potentieller Eroberer, dessen Armee den Gefahren von Wüsten oder Gebirgen nicht gewachsen wäre, könnte kaum gleichzeitig gegen die Elemente und gegen den Feind kämpfen. Der Krieg in Afghanistan hat gezeigt, dass die genaue Kenntnis der Lebensbedingungen eines Gebietes sogar einen übermächtigen Besatzer in die Knie zwingen kann. Beim Extremsport geht es zum Glück nicht um den Triumph über andere, sondern über die eigenen geistigen und körperlichen Grenzen. Die meisten Extremsportarten werden in Regionen ausgeübt, in die sich vor hundert Jahren kaum jemand freiwillig vorgewagt hätte. Der Weg dorthin ist heute relativ bequem, doch den rauen, abweisenden Landschaften selbst und ihrer Herausforderung an unsere Überlebensfähigkeit konnte der Fortschritt nichts anhaben.“ (1997, S. 48)

Extremsport unter diesem Vorzeichen findet zusehends Anhänger. Z.B. „X-Adventure“ oder das berühmte „Raid Gauloises“ bieten entsprechende Extremtouren in der puren Wildnis an: in Wüsten, im Dschungel, in Gebirgen und ab 2002 beispielsweise im Urwald von Vietnam. In den über mindestens eine Woche dauernden „Expeditionen“ werden die menschlichen Belastungsgrenzen radikal getestet. Auch in Deutschland haben sich zahlreiche Anbieter etabliert: DVA (Deutscher Verein für Abenteuersport), Salomon, „German Quest“....

Sie bieten jährliche „Raids“ (Extremrallyes) an, z.B. auch das „EXTREM Deutschland“: In 7 Tagen von den Alpen bis nach Norddeutschland. Disziplinen: Trekking, Bike, Rennrad, Schwimmen, Inline, Laufen, Kajak, Canyoning, Rafting, Seilbrücke, Abseilen. In dieser Version verkommt die Natur zu einer belanglosen Wildnis, die aus einer eindimensionalen Warte beurteilt wird: je extremer, desto besser! Ihre Funktion reduziert sich auf die eines „erweiterten Sportgerätes“, das mit technischen Ausstattungsmerkmalen zureichend beschrieben werden kann. Entsprechend wird die Natur, die Wildnis bei einem Raid als „Materiallager für Thrills“ beschrieben: Fels mit Schwierigkeitsgrad 6a, Abseilstrecke 170 m, Hängebrücke

230m über 80m tiefer Schlucht, Kajak im Wildwasser mit der Schwierigkeitsstufe 9, Mountainbike mit durchschnittlicher Hangneigung von 37% usw. Da Natur als erweitertes Sportgerät nach Härtegraden gemessen wird, ist sie prinzipiell austauschbar und unterliegt lediglich dem Parameter der Steigerung in der Skala der „Wildheit“. Da Anbieter von Raids inzwischen vielfach mit Jugendverbänden (z.B: CVJM), Schulen, Lehrerbildungsstätten usw. kooperieren, ist anzunehmen, dass in nicht allzu ferner Zukunft diese Version des Abenteuersports vermehrt in die Erlebnispädagogik Einzug halten wird.

**Die erlebnispädagogische Version „Wildnis pur“:** Zahlreich sind bereits die Beispiele der erlebnispädagogischen Version „Wildnis pur“, die in den unterschiedlichsten Spielarten angeboten werden: dem amerikanischen „Wilderness Education“ (Davis-Berman / Berman 1994), den Survivals (z.B. „Nature-Tech-Survival“. „Steinzeit-Survival“ etc.) (1), « Elementares Naturerleben » (s. Langenhorst 2000, S. 4 ff.), WKZ (Wildnis- Kulturlandschaft-Zivilisations-Modell, Trommer 1997), „Solo“...

Langenhorst beschreibt die erlebnispädagogische Zielsetzung des Ansatzes der „Wilderness Education“ folgendermaßen: „Die Teilnehmer werden in den Kursen mit der Herausforderung konfrontiert, sich teilweise ohne die gewohnten Konsumgüter in der Natur zurechtzufinden und diese durch einfache Fertigkeiten, Materialien aus der Natur und neue Kenntnisse zu ersetzen (existenzieller Naturbezug). Die Bewältigung dieser Herausforderungen nimmt ihnen die Angst vor dem Leben draußen und ermöglicht so den Zugang zu einem intensiven Naturerlebnis, zu einer veränderten Wahrnehmung der Natur.“ (2000, S.6) Als konkretes Beispiel nennt er das Kursdesign des Anbieters „Wolfsspur“: „Die Teilnehmer leben ein Wochenende lang wie Wölfe im Wald und versuchen sich entsprechend zu verhalten: sie gehen Menschen aus dem Weg, sind dämmerungs- und nachtaktiv und folgen den Spuren anderer Tiere.“ (S. 8)

---

(1) Eine Darstellung der psychologischen Hintergründe des Survivals ist bei Peter Axt (1987) zu finden. Ein Bericht über das Angebot von erlebnispädagogischen „Steinzeit-Survival-Kursen“ der „Survival Outdoor Schule“ ist zu lesen in: „e & I“ 5/2000, S.10 f.

Die Naturschule Hessen bietet beispielsweise einen „Erlebniskurs für Aufsteiger“ an: mehrtätiges Leben auf einer selbstgebauten Plattform in den Wipfeln von Bäumen. (s. Jens 2000, S. 12 f.) Andere bieten wiederum „Tarps“ an: ein spezielles Biwak im Schnee oder unter der Schneedecke. (s. Trommer 2000, S.20)

Die Problematik dieser Ansätze liegt in deren inhärentem Naturbild. Denn das Naturbild einer „wildnis-orientierten“ Erlebnispädagogik impliziert ein dualistisches Verhältnis von Mensch und Natur. Dabei werden jedoch der Natur grundsätzlich positive Eigenschaften zugesprochen, die Rolle des Menschen dagegen - als potenzieller ökologischer Störfaktor – eher kritisch betrachtet. Nicht selten ist daher in einer ökofundamentalistisch ausgerichteten Erlebnispädagogik ein subtiles latentes „Feindbild Mensch“ zu entdecken. Dieser Standpunkt ist jedoch als ethische Grundlage für eine gelingende, zukunftsorientierte, konstruktive Erziehungswirklichkeit höchst bedenklich. So bemerkt Cornelia Schödlbauer: „Natur ist kein unproblematischer, und vor allem kein einfacher Begriff. Wer in seiner pädagogischen Arbeit so tut, als sei Natur das schlechthin Gegebene, vielleicht gar das ´Gute` im Unterschied zur ´schlechten Kultur`, wird Probleme bekommen: so kann man Natur nicht wirkungsvoll inszenieren. Und. Man beharrt auf einem Gegensatz, der notgedrungen den Menschen in eine Opposition zu dem bringt, was ihm eigentlich vermittelt werden soll.“ (1999, S. 41)

## 5. PERSPEKTIVEN EINER HUMAN- ÖKOLOGISCHEN ERLEBNISPÄDAGOGIK

### 5.1. GRUNDLAGEN EINER LEIBGERECHTEN ERLEBNISPÄDAGOGIK

Aus der Analyse der körperzentrierten Leitbilder für die Erlebnispädagogik haben wir erfahren, dass eine Vielzahl problematischer Entwicklungen und Erscheinungen in der Modernen Erlebnispädagogik vorhanden sind. Denn die Moderne Erlebnispädagogik kann mit Fug und Recht als Kind unserer Zeit angesehen werden und ist insofern mit sämtlichen Paradoxien im Spannungsfeld zwischen Leistungs- und Erlebnisgesellschaft behaftet. Zum einen ist nämlich zu beobachten, dass die Moderne Erlebnispädagogik einem traditionellen mechanistischen Körperbild aufsitzt, zum anderen jedoch gleichzeitig einem narzisstischen Körperbild anhängt. Beide Pole mischen sich in der Modernen Erlebnispädagogik zu einer verbreiteten „Kick & Fun“ – Mentalität.

Das beinahe „masochistische Schinden“ des Körpers (Survival, Trekkings, Klettern) scheint offenbar ebenso zum „guten Ton“ der Modernen Erlebnispädagogik zu gehören, wie das quasi „hedonistische Verwöhnen“ desselben. In den Extremen von „Zuckerbrot und Peitsche“ erhofft die Moderne Erlebnispädagogik, dem Körper die für die zeitgemäße Identitätssicherung in der Erlebnisgesellschaft notwendigen Thrills abringen zu können.

Beide Wege basieren auf obsoleten und **bedenklichen körperlichen Leitbildern**, die letztendlich in die fortschreitenden Entfremdungserscheinungen zwischen Körper und Seele, Geist und Leib einmünden. Weder das Ideal des Abenteuersports, noch des Funsports, weder das Modell des Leistungssports, noch des Wellness-Trends ist in der Lage, der Erlebnispädagogik ein verantwortliches, tragendes körperliches Leitbild abzugeben. Bevor wir uns also wieder in unseren Körpern beheimaten

können, muss das Paradoxon von Körperverdrängung und Körperhörigkeit aufgelöst werden. Bausteine für ein neues Körperbild in der Erlebnispädagogik sind auf dem Mittelweg zwischen einer Entkörperlichung der Seele und einer Vergeistigung des Leibes zu finden:

- Die neue „**Körper-Gelassenheit**“

Die permanente Jagd nach immer neuen und aufregenderen Kitzeln, sei es in Form von erlebnispädagogischen Action-Safaris oder im Stile einer „exzessiven Entspannung“, sind lediglich die beiden Seiten derselben Medaille: der notorischen Suche nach dem schnellen Glück, die einmal in einer eher maskulin-aggressiven Version des Abenteuersports, das andere Mal in einer eher femininen Gangart des Wellness- und Funsports ans Ziel zu kommen hofft. Die manische Jagd nach dem Glück, die in der modernen Erlebnisgesellschaft endemische Züge angenommen hat und im Projekt des „schönen Lebens“ gipfelt, besitzt einen tragisch-paradoxen Charakter: denn das Glück ist, wie der Philosoph Jon Elster formuliert „wesensmäßig eine Nebensache“. Das bedeutet, dass derjenige, der auf das Finden des Glücks fixiert ist, gerade dadurch die Gefahr heraufbeschwört, das Glück zu „verscheuchen“. Das Glück stellt sich also gerade dann ein, wenn wir die Hatz nach ihm einstellen und uns selbst vergessen. (vgl. Schulze 2000, S.14) Erst in der Ruhe dieser Gelassenheit können die vielfach wünschenswerten Erlebnisse ihre volle positive Kraft entfalten. Und erst in diesem Stadium der wiedergewonnenen Echtzeit, in der das Subjekt wieder Zeit für das „Echte“ gewinnt, würde die dem Körper innewohnende eigene Weisheit zu Gehör kommen.

- Die Integration eines **ganzheitlichen Gesundheitskonzeptes**: Angesichts der galoppierenden Zunahme von Zivilisationskrankheiten ist auch die Moderne Erlebnispädagogik gefragt, in präventiver oder kurativer Weise einen Beitrag zu leisten. Bewegungsarmut und die damit zusammenhängende Übergewichtigkeit sind weltweit zu den Gesundheitsgefahren erster Ordnung aufgestiegen. 33% der deutschen Mädchen zwischen 10 und 13 Jahren und 26 % der Jungen desselben Alters leiden an Übergewicht – eine Quote, die sich in den letzten 15 Jahren verdreifacht hat. Die Vertreter der jungen „Generation XXL“

bevorzugen das „Indoor-Leben“. „Sie gehen lieber online als zu Fuß. Zehn Jahre alte Kinder designen ihre eigene Homepage –zur gleichen Zeit fällt es ihnen zunehmend schwer, zu springen, zu klettern oder etwa mit dem Ball zu dribbeln, so das Resümee einer Studie des Wissenschaftlichen Instituts der Ärzte in Deutschland.“ (SPIEGEL 5/2000, S.147f.)

Die Kehrseite davon ist die populäre Vergötzung des Körpers, die mit ihrer hysterischen Anbetung des schlanken, fitten und ewig jungen Körpers Konturen einer fundamentalistischen Körperreligion angenommen hat. Statt einem narzisstischen Wellness-Ideal zu frönen, hat die moderne Erlebnispädagogik eher die Aufgabe, in vernünftiger Weise Gesundheitserziehung und Erlebnispädagogik zu verzahnen. Den klassischen Ansatz der „Erlebnistherapie“ bei Kurt Hahn wieder aufgreifend, ist im Sinne des salutogenetischen Modells zu prüfen, welche inneren Faktoren der Erlebnispädagogik zu einer Erhöhung der Gesundheitswerte beitragen. Andererseits ist es erforderlich, in selbstkritischer Art Körper- und Bewegungsbilder in der Erlebnispädagogik zu benennen, die in der salutogenetischen Ausrichtung der Gesundheit abträglich sind.

- Die „**neue Besinnlichkeit**“ in der Erlebnispädagogik.

Mit der Entwicklung eines neuen Zeit- und Rhythmusgefühles in der Erlebnispädagogik ist gleichzeitig auch verbunden eine Bemühung um eine erneuerte innere Haltung gegenüber den erlebnispädagogischen Aktivitäten. Eine Einstellung, welche – in welcher Form auch immer – den Erlebniskonsum zum Ziel hat, verfehlt notgedrungen das eigentliche Ziel der Erlebnispädagogik: die Schulung der Erlebnisfähigkeit. Diese Wende in Richtung auf eine „Besinnliche Erlebnispädagogik“ würde der Modernen Erlebnispädagogik zu größerer Glaubwürdigkeit und Dignität aufhelfen. Ähnlich den doxologischen Entwicklungen der Ökopädagogik und Ästhetischen Erziehung, die die Schulung ihrer eigenen Grundlagen (der Fähigkeit des Naturbezuges in der Ökopädagogik und der Sensibilisierung der Sinne in der Ästhetischen Erziehung) in den Mittelpunkt ihrer Systeme stellten, müsste die Moderne Erlebnispädagogik folgerichtig die Schulung der Erlebnisfähigkeit mehr in den Vordergrund rücken. In diesem Sinne

wären für die Erlebnispädagogik Bewegungspraktiken zu suchen, die zum Leib zurückführen, die Kluft zwischen körperdistanzierender Verstandesarbeit und den Körpersinnen überbrücken. Eine neue Besinnlichkeit in der Erlebnispädagogik kann ihr einen tieferen Sinn verleihen als die bloße Oberflächlichkeit einer aktionistischen Erlebnisorientierung. Eine besinnliche (humanökologische) Erlebnispädagogik kann getrost auf manchen Rummel, die eine oder andere Action, die neuesten Funsportmoden, den ultimativen Hype oder diversen technische Neuerung verzichten. Denn diese Symptome entspringen womöglich einem Leitbild, das suggeriert, Moderne Erlebnispädagogik habe „erlebnisreich“ zu sein. Was letztlich dazu geführt hat, dass vielerorts in übertriebener Weise auf das Erlebnis gesetzt wird und dass Erlebnispädagogen in erster Linie dem kruden Kick folgen. Hier untergräbt die Moderne Erlebnispädagogik sich selbst, denn jede „Ad-hoc-Methode“ führt langfristig zur Abstumpfung der Erlebnisfähigkeit. Besinnliche Erlebnispädagogik will demgegenüber auf sensible und verantwortungsbewusste Körper- und Bewegungspraktiken setzen, die im Sinne der neuen „Leibökologie“, „Psychomotorik“ und „Psychosomatik“ den Einklang von Körper und Seele, Geist und Leib neu erstreben wollen. In diesem Zusammenhang sind die neuen Forschungen aus der Psychomotorik zu nennen, die durch die aktuellen Salutogenese- und Resilienztheorien gestärkt werden. (s. Zimmer, Haas in: Fischer, 2006) Diese Theoriesysteme räumen den aktuellen Konzepten der Psychomotorik einen hohen Stellenwert in der Ausbildung von sozialen und personalen Widerstandsressourcen ein.

Ein wesentlicher Schritt in der Fortentwicklung der Modernen Erlebnispädagogik wird eine Schulung für das Erkennen von spezifischen Qualitäten von Settings und Bewegungsangeboten sein. Gerade in der Erlebnispädagogik, die mit den „starken Kräften der Erziehung“ (Oelkers 1995) operiert, kann ein pauschalisiertes Angebot für den einzelnen gravierende psychische oder sozialhygienische Folgen haben.

„Es geht also, wenn wir vom bewegten Körper reden, nicht einfach darum, dass dieser etwas unternimmt wie Kanufahren oder Klettern, sondern es geht darum, dass das Individuum in die ihm gemäße bzw. heilsame Bewegung kommen kann. So



gesehen kann Tanzen unter Umständen sinnvoller sein als eine Abseilübung. Mut braucht beides, aber im Tanz ist ein individuellerer Bewegungsausdruck möglich.“ (Kreszmeier / Hufenus 2000, S. 160 f.)

Insofern kann eine „Besinnliche Erlebnispädagogik“ als ein Versuch angesehen werden, das Subjekt des Erlebens verstärkt ins Blickfeld zu rücken, seine individuellen Bedürfnisse ernst zu nehmen, Sinnlichkeit und Sensibilität miteinander zu verschwistern, die Unterströmungen, Schattenzonen und Obertöne des Erlebnisses neu zu entdecken und den Leib von den Fesseln einer engen, egobehafteten Bewirtschaftung und maschinenhaften Instrumentalisierung zu befreien.

## **5.2. GRUNDLAGEN EINER NATURGERECHTEN ERLEBNISPÄDAGOGIK**

Dem Ansatz einer Humanökologischen Erlebnispädagogik (Ziegenspeck, Kuckhermann 1996) oder dem Modell einer „Coexistenzialen Ethik“ (Meinberg 1991) folgend, ist eine gelingende Erlebnispädagogik nicht unter der Prämisse eines irgendwie gearteten „Feindbildes Natur“ oder „Feindbildes Mensch“ möglich. So warnt Meinberg davor, „sich zu sehr von Angst schürenden Bedrohungsszenarien (der Ökopädagogen, M.B.) leiten zu lassen.“ (1991, S. 24). Denn nur ein zügelloser Anthropozentrismus, der ohne moralische Skrupel seine Sonderstellung als Mensch mit unrechtmäßigen Privilegien versieht, gerät in die Gefahr eines selbstherrlichen Machtmissbrauches gegenüber der Natur. (1)

Im Sinne einer coexistenzialen Ethik kann der Mensch nicht aus dem Naturganzen isoliert werden, denn er tritt als Schöpfer von Kulturlandschaften der Natur mit Verantwortung gegenüber. Coexistenziale Ethik bedeutet jedoch auch, dass das

---

(1) Für eine neue „bio- und physiozentrische Ethik“ sind bereits Philosophen wie Hans Jonas, Klaus Meyer-Abich, Hans Küng und andere eingetreten. In einer „dreistelligen Ethik“, die über das „zweistellige zwischenmenschliche Fairnessprinzip“ hinausgeht und die gesamte Sphäre der Lebewesen mit einschließt, wird das Paradigma der „Partnerschaft“ zwischen Mensch und Umwelt vertreten.

bislang herrschaftliche Verhältnis zwischen Mensch und nicht-menschlicher Natur in eine partnerschaftliche Beziehung übergehen müsse. Allein der Mensch vermag seine Beziehung zur außermenschlichen Natur zu erkennen und moralisch zu bewerten - dem nichtmenschlichen Natürlichen steht nämlich keine Moral ins Gesicht geschrieben. Eine aus der coexistenzialen Ethik heraus entwickelte Erlebnispädagogik hätte die ethische Pflicht, sich um ein harmonisches Verhältnis zwischen Natur und Mensch zu bemühen. Weder eine „entmenschte Natur“, wie sie von der „wildnisorientierten Erlebnispädagogik“ vertreten wird, noch eine „vermenslichte Natur“ (Anthropomorphismus), wie sie bei Vertretern des Naturidealismus anzutreffen ist, kann Grundlage einer gelingenden Erlebnispädagogik sein.

Als Beispiel einer Methode aus dem Spektrum der humanökologischen Erlebnispädagogik soll exemplarisch die „Landschaftsallegorik“ angeführt werden.

Weitgehend Neuland ist in der Erlebnispädagogik noch der Gedanke der Metaphorik der Natur und der „Landschafts—Allegorik“. Bislang richteten die Erlebnispädagogen ihr Augenmerk primär auf die Konstruktion eines sozialen Settings und vernachlässigten bei der Erstellung eines erlebnispädagogischen Szenarios den „metaphorischen Gehalt“ ihres Handlungsfeldes.

Als eine der wenigen erlebnispädagogischen Einrichtungen beschäftigt sich die „Wildnisschule Schweiz“ beispielsweise auch mit der Frage nach der „Wirkung von Ort und Landschaft“, also den archetypischen oder allegorischen Komponenten einer natursportlichen Aktivität. Diese Beschäftigung mündete dann beispielsweise in die Organisation einer Fachtagung unter dem Thema „AXIS MUNDI — Landschaften der Seele“ (auf Schloss Wartensee/Schweiz, Oktober 1995). Diese Tagung lehnte sich stark an die Erkenntnisse des Geomanten Stefan Brönnle an, der mit seinem Werk „Die Landschaften der Seele“ (1994) der Tagung und der „Archetypischen Erlebnispädagogik“ wesentliche Impulse gab.

Dass jede Landschaft ihre eigene Sprache spricht, ihr spezifisches Flair und unverwechselbare Ausstrahlung besitzt, scheint in unserer Zivilisation nur noch schemenhaft wahrgenommen werden zu können. Dennoch birgt jede Landschaft, jeder Naturraum seine eigene Ausstrahlung und bringt sein besonderes Aroma in das erlebnispädagogische Szenario mit herein, so dass ihm dadurch ein unverwechselbarer Stempel aufgeprägt wird.

Zwischen dem Habitus der seelischen Innenwelt und dem Habitus der natürlichen Außenwelt, zwischen der **“Landschaft der Seele“** und dem **“Seelischen einer Landschaft“** scheint ein unterschwelliger, wenig bekannter Zusammenhang zu bestehen. Alte Redewendungen aus dem Volksmund deuten diesen Zusammenhang sprachlich noch an: die Melancholie des Wassers mit der Redewendung **“nahe am Wasser gebaut“**, die **“Gipfelerlebnisse“** beim Klettern in dem Ausspruch **“etwas auf die Spitze treiben“**, oder auf die Unergründlichkeit des Meeres bezogen: **“stille Wasser gründen tief“**.

Eine Literaturgattung, die bis heute noch mit der Allegorik der **“Seelenlandschaft“** arbeitet, ist das **Märchen**. Wie die tiefenpsychologische Märchendeutung erforscht hat, symbolisieren die im Märchen auftauchenden Landschaftstypen jeweils unterschiedliche Erlebnisdiskpositionen des **“Märchenhelden“**. Z.B. würde im Märchen die Begegnung des Helden mit dem Wald immer wieder dieselbe Bedeutung haben, wie auch die anderen Landschaftstypen Berge, Wiese, Meer, Höhle u.a. ihre spezifische **“allegorische“** Bedeutung hätten. Beispielsweise stehen Meere allegorisch für das Unbewusste, Wälder für den Bereich des Triebhaften, Höhlen für das Vorgeburtliche und Berge für bevorstehende Herausforderungen und Prüfungen. In vielen Märchen versinnbildlicht der Wald die **“dunkle Seite“** der Seele, das Unbewusste, Instinktive in denen die versteckten seelischen Abgründe zu finden sind. Deshalb wimmeln die **“Märchenwälder“** vor Räubern, wilden Tieren und heimtückischen Fallen. Hänsel und Gretel müssen sich eine **“Brotspur“** legen, damit sie sich im Dunkel des Unbewussten zurechtfinden, werden jedoch von einer Hexe gefangengenommen, der sie im Wald begegnen. Schneewittchen gerät nach dem Weggang ihrer Großmutter in einen Wald und besteht darin verschiedene Prüfungen welche auf eine **“Läuterung des Triebhaften“** hinweisen. Wird dieses Triebhafte dagegen nicht sublimiert, was durch ein Scheitern der Prüfungen in der **“Waldszene“** ausgedrückt wird, endet dies mit einer **“Pechsträhne“**. Gelegentlich taucht im Bild des Waldes auch der König auf, der eine Wende in die dramatische Handlung im Wald anbahnt: hier wird angedeutet, dass der König als Allegorie für das menschliche **“Ich“** in den Bereich der verwilderten Triebe (den Wald) ; gefunden hat, und allmählich das Schicksal wenden kann, indem der Weg aus dem Wald gefunden wird.

Der Erlebnispädagoge Chris Loynes ist sogar der Ansicht, dass in **“modernen**

Märchen“ wie dem verfilmten “Heldenepos“ : “Krieg der Sterne“ Landschaftsallegorien in wohl eher unbewusster Weise eingeflossen sind. Beispielsweise sind in dem “Krieg der Sterne“ - Film vier Höhlenszenen enthalten, die, so Loynes, in allegorischer Weise die vier Stationen im Reifungsprozess des Filmhelden Luke Skywalker darstellen. (Loynes, 1998, S.11)

Am Beispiel “Höhle“ soll kurz geschildert werden, in welcher Form ein spezieller Naturraum auch aus allegorischer Sicht aufgefasst werden kann.

Bemerkenswert ist die enorme Faszination, welche Höhlen auf den Menschen ausüben. Archaische Bilder von Höhlenmenschen aus der Steinzeit tauchen mächtig vor dem geistigen Auge eines Höhlengängers auf.

Im **19. Jahrhundert** waren es vor allem die Romantiker, welche die Faszination der Höhlen wieder und wieder beschrieben haben. Künstler, Wissenschaftler und Schriftsteller unter den Romantikern waren gleichzeitig oft auch Bergbau—Fachleute: Alexander von Humboldt, Franz von Baader, Novalis, Theodor Körner, Henrik Steffens, Carl Gustav Carus und der “Geognost“ Abraham Gottlieb Werner. In Novalis Romanfragment “Heinrich von Ofterdingen“ spielen Höhlenerfahrungen eine große Rolle, wobei Novalis eine Höhlenbefahrung mit dem Gang in die eigenen seelischen Abgründe gleichsetzte. Höhlenforschung entspreche seiner Ansicht nach einer Wende der Blickrichtung vom Makrokosmos zum Mikrokosmos hin, hin zu einer, wie er formuliert “umgekehrten Astrologie“. Auch bei Carus und Goethe lässt sich eine “erlebnispädagogische“ Deutung der Höhle nachlesen, wie in seinem pädagogischen Grundwerk “Wilhelm Meisters Wanderjahre“. (s. Klußmann 1998) Im “Faust“ taucht die Höhle in mythologischer Formgebung wieder auf, z.B. beim Gang Fausts zu den “Müttern“, der Kabirenszene.

In der **antiken Mythologie** war die Höhle gleichzeitig das Einlasstor in die Unterwelt. Im engen sprachlichen Zusammenhang des Wortes “Höhle“ mit dem der “Hölle“ wird man daran noch erinnert. “Hei“ und “Hades“ sind weitere Begriffe, die semantisch sowohl die Höhle, als auch die Hölle bezeichnen. Die Höhle beheimatet nicht nur das Reich der Toten und die Unterwelt, sie war — wie wir aus den Mythen verschiedener Kulturkreise wissen — auch die Geburtsstätte der Götter.

Im **Alten Testament** werden ebenfalls wunderbare “Gottesbegegnungen“ von den großen Propheten wie Moses und Elija beschreiben (Exodus 33.22f., 1Kön 19,14)

Andere vorchristliche Mysterienreligionen wie der Mithraskult betrachteten die Höhle als Geburtsort für die höchste Gottheit, in diesem Falle des persischen Lichtgottes Mithras. Schließlich lässt sich in apokryphischen Schriften und der Väterlehre nachzeichnen, wie das Urchristentum den Versuch unternahm, die Höhlengeburt Jesu als die Erfüllung und Überhöhung aller Höhlenkulte und —mysterien, darzustellen. Die Pilgerberichte des vierten und fünften Jahrhunderts weisen eine Vielzahl christlicher Kulthöhlen aus, die Knotenpunkte der Pilgerwege waren. Häufig wurden diese Kulthöhlen auch die Keimzellen früher Kirchenbauten, die über diesen Höhlen errichtet wurden

Nach Ansicht des Alpinisten und Erlebnispädagogen Martin Schwiersch, ist der archetypische Ansatz der Erlebnispädagogik, bei der die Natur metaphorisch (allegorisch) gelesen wird, eine Fortführung der bekannten drei klassischen Modelle der Erlebnispädagogik. "Der archetypische Ansatz erklärt, wieso Menschen eine Bereitschaft mitbringen, Erfahrungen in und mit der Natur metaphorisch zu verstehen. Er liefert somit eine Grundlage für das metaphorische Lernmodell. Und er gibt dem Ausgangspunkt der Erlebnispädagogik, der Annahme, die Erfahrungen in der Natur seien an sich schon Lernerfahrungen, eine neue Tiefe" (1999, S. 29) (1)

---

(1) Mehrere Schriften liegen zur Allegorik des erlebnispädagogischen Mediums "Schiff" vor, das in der frühen modernen Erlebnispädagogik eine Pionierfunktion hatte. Besonders in der norddeutschen Erlebnispädagogik, mit dem Institut für Erlebnispädagogik, beschäftigten sich Erlebnispädagogen wie Ziegenspeck und Sommerfeld mit dieser Fragestellung. (1993) Dem Gedanken "Schiff als Therapieraum" geht Astrid Kreszmeier in der Zeitschrift "erleben und lernen" (6/94) nach. Siehe auch: „Der Bundesverband Segeln - Pädagogik - Therapie e.V.: Berichte - Selbstdarstellungen - Dokumente von Jörg Ziegenspeck, Klaus Freudenhammer, Günter Kettenbach, und Jochen Riggers“, Lüneburg, 1990

## 5.3. DIE 10 REGELN DER HUMANÖKOLOGISCH ORIENTIERTEN ERLEBNISPÄDAGOGIK

### 5.3.1. Das Schwinden der Erlebnisfähigkeit

Eine der offenen Fragen an die Moderne Erlebnispädagogik ist: „Welchen Wert innerhalb einer Erlebnisgesellschaft besitzt die Moderne Erlebnispädagogik? Ist Moderne Erlebnispädagogik nicht lediglich die pädagogische Variante unserer Erlebnisgesellschaft?“

Denn tatsächlich ist ein frappierendes Phänomen zu beobachten: auf der einen Seite wächst das generelle Bedürfnis nach Erlebnissen ins Uferlose, auf der anderen Seite erodiert die Fähigkeit, Erlebnisse verarbeiten und genießen zu können, zusehends. Vermehrt kann festgestellt werden, dass vor allem jüngere Menschen die spezifischen Grundlagen ihres Daseins in der Erlebnisgesellschaft auf **schleichende Weise verlieren: die „Erlebnisfähigkeit“**. So wird immer offenkundiger, dass unsere Kinder und Jugendlichen anscheinend an einem Schwund der elementaren Erlebnisfähigkeit leiden. Dabei wird beispielsweise oftmals eine befremdliche Apathie der Heranwachsenden gegenüber der Natur beklagt. Das „naturwüchsige“ Interesse von Kinder an den Erscheinungen des Wetters, der Tier- und Pflanzenwelt, an Sternen und Steinen scheint zu versickern.

Darüber hinaus ist sogar zu bemerken, dass auch die Sinnesfähigkeiten offenkundig sukzessive schwächer und brüchiger werden. Nachgewiesen wurde beispielsweise, dass die Fähigkeiten der basalen Sinne nachlassen, dass die nachfolgende Generation schlechter schmecken, riechen, sehen und hören wird, als die vorhergehende. (Ertel 1990)

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach der Rolle der Erlebnispädagogik in einer Erlebnisgesellschaft mit neuer Brisanz. Kann sich also nicht Erlebnispädagogik erschöpfen in dem Offerieren von pädagogisch kondensierten Erlebnisangeboten und dem Inszenieren von „Kick and Fun“- trächtigen Aktivitäten ?

Moderne Erlebnispädagogik hat die Aufgabe, den Focus stärker auf die Vermittlung und Schulung ihres eigenen Fundamentes, der Erlebnisfähigkeit zu richten ? In diesem Sinne wäre Erlebnispädagogik ein Instrument der Persönlichkeitsbildung, welches gleichsam in der Lage ist, die seelischen Kräfte der Teilnehmer zu aktivieren, zu sensibilisieren und neu auszurichten.

### 5.3.2. Die 10 Regeln

Als Leitlinien einer humanökologischen Erlebnispädagogik können folgende Kriterien gelten:

- 1) **HOLISMUS:** Das Prinzip der Ganzheitlichkeit soll auch in der Gesamtkomposition einer erlebnispädagogischen Aktivität feststellbar sein. So gehört zu einem vollständigen Erleben neben der vordergründigen Spannung, dem „Kick“ auch die Phase der Entspannung, des Verarbeitens. Ebenso soll beispielsweise auch Wert darauf gelegt werden, dass das erlebnispädagogische Setting als „ästhetisch“ empfunden und genossen werden kann – denn auch der Sinn für Ästhetik spielt in einer ganzheitlichen erlebnispädagogischen Konzipierung eine erhebliche Rolle.
- 2) **„SENSIBILITÄT“:** Erlebnispädagogik sollte im humanökologischen Sinne nicht verstanden werden als Bombardement mit einem Trommelfeuer an Sinneseindrücken. Vielmehr soll der Versuch unternommen werden, in einer „schonenden“ Weise die Sensorik zu sensibilisieren. Denn eine harte Gangart der Erlebnispädagogik würde lediglich die Folge haben, dass mittelfristig eine Aushöhlung und Abstumpfung der Sensibilität und Leistungsfähigkeit der Sinne auftreten würde. Vermittlung von wertvollen Erlebnissen (Erlebnispädagogik) *und* Schulung der Erlebnisfähigkeit („Erlebenspädagogik“) ergänzen sich gegenseitig.
- 3) **REFLEXIVITÄT:** Ein ganzheitlicher erlebnispädagogischer Lernprozess erfordert auch eine reflexive, intellektuelle Erfassung des Erfahrenen. Erst durch die Bewusstmachung des Erlebten ist der (von Wilhelm Dilthey vorgezeichnete) Erlebniszyklus abgerundet. Nur durch die rationale Erhellung der erlebnispädagogischen Aktivitäten findet eine Verarbeitung des Erlebten statt – was wiederum der Garant für einen Transfer in den Alltag darstellt.
- 4) **„EUCHRONIE“:** Wesentlich für das Gelingen einer erlebnispädagogischen Aktivität scheint auch die „Zeitgestalt“ des Ereignisses zu sein. Eine „euchronische“ erlebnispädagogische Aktion sollte wie das rhythmische



Atmen zwischen Aktivität und Besinnlichkeit, zwischen „actio“ und „contemplatio“ organisch hin und her pendeln. „Euchronische Erlebnispädagogik“ steht demzufolge für eine „Entschleunigung“ der Erlebnispädagogik, eine Erlebnispädagogik „ohne Schleudertrauma“, „Action-hopping“ und blindem Aktionismus.

- 5) **CARITATIVITÄT:** Besonders die erlebnispädagogische Arbeit mit Jugendlichen bedarf einer zusätzlichen pädagogischen Komponente. Gerade um den wünschenswerten „Jugendidealismus“ zu entfachen, darf sich die erlebnispädagogische Maßnahme nicht in einer egozentrischen „Genussbefriedigung“ erschöpfen. Lustorientierte Spaßpädagogik allein würde die Ressourcen einer erlebnispädagogisch orientierten Jugendarbeit nicht ausreichend ausschöpfen. In Anknüpfung an die „klassische Erlebnispädagogik“ von Kurt Hahn, steht die humanökologische Erlebnispädagogik für eine Aufwertung der Erlebnispädagogik durch die Integration von sozialen, karitativen und humanitären Elemente (erlebnisgesättigte Hilfsprojekte, humanitäre Baueinsätze...).
- 6) **GESCHLECHTERGERECHTIGKEIT:** Nach wie vor stellt sich die Moderne Erlebnispädagogik als Domäne der Männerwelt dar. Weibliche Erlebnisweisen scheinen in der harten Spielart der Erlebnispädagogik kaum Platz zu haben. Aus diesem Grunde geht es um den Versuch, die spezifisch weiblichen Erlebnisweisen, ihr spezifisches Herangehen an Natur- und Bewegungserfahrungen ernster zu nehmen und intensiver zu pflegen.
- 7) **ÖKOLOGIE:** Umweltverträglichkeit und Nachhaltigkeit sind Kriterien, welche nach humanökologischer Auffassung auch in der Erlebnispädagogik einen hohen Stellenwert haben sollten. Konsequenterweise verbietet sich für die Erlebnispädagogik dadurch ein instrumentalisierender Umgang mit der Natur. Natur ausschließlich als „kostenlose Kulisse“ oder „erweitertes Sportgerät“ für die erlebnispädagogischen Aktionen zu gebrauchen, widerspricht den Prinzipien der Erlebnispädagogik.

- 8) **„LANDSCHAFTS-PHÄNOMENOLOGIE“:** Erlebnispädagogik kann auch bedeuten, jede Landschaft in ihrer individuellen Erlebnisqualität differenziert zu erfassen. Eine Höhle bietet ein völlig anderes Erlebnis-Aroma als ein Berg, ein Fluss eignet sich für wesentlich andere erlebnispädagogische Maßnahmen als ein See oder das Meer. Eine Phänomenologie der unterschiedlichen Erlebnissemantik der verschiedenen Landschaftstypen zu entwickeln, wäre Aufgabe einer humanökologischen Erlebnispädagogik.
- 9) **ARCHETYPPIK:** Bislang recht rätselhaft ist die Frage nach der faszinierenden, fast magischen Anziehung von Erlebnispädagogik und Abenteuersport geblieben. Womöglich liegt ein Schlüssel für das „Faszinosum Erlebnispädagogik“ darin verborgen, dass manche erlebnispädagogischen Situationen und Settings ein archetypisch- urbildliches Muster aufweisen. Das bewusste Einbeziehen dieser Kategorie ist in der humanökologischen Erlebnispädagogik eine weitere Aufgabenstellung.
- 10) **TRANSPERSONALITÄT:** Erlebnispädagogische Aktivitäten führen den Teilnehmer in der Regel an Grenzerfahrungen heran. Persönliche Grenzen werden dabei ausgelotet und neu vermessen. Unweigerlich ist der Erlebnispädagoge dadurch mit Themen der persönlichen Grenzüberschreitung konfrontiert, mit der Dimension des Transpersonalen. Aus der Berührung mit dieser Dimension erhält die Erlebnispädagogik eine zusätzliche fundamentale Tiefe.

# LITERATURANGABEN

- Adler, A.: Der Sinn des Lebens. Frankfurt, 1933, 2008
- Antes, W.: Erlebnispädagogik. Theorie und Praxis in Aktion. Münster, 1993
- Allmer, H.: Brennpunkte der Sportwissenschaft, H.1/2, Erlebnissport, Erlebnis Sport, Düsseldorf 1998
- Althaus, M.: "Nach dem Sprung vom Mast..."; in: FAZ, 17.11.1997, Nr. 267
- Amesberger, G.: Persönlichkeitsbildung durch Outdoor-Aktivitäten? Regensburg 1992
- Anders, G.: Die Antiquiertheit des Menschen. München 1983, 2009
- Andresen, K.: Pflege der Seele. In: Der SPIEGEL, 45 / 2000, S. 94 ff.
- Apter, M.: Im Rausch der Gefahr. München 1994
- Assagioli, R.: Handbuch der Psychosynthese. Freiburg, 1976
- Aufmuth, U.: Von großer Qual und großer Lust – das Körpererleben des Alpinisten. In: Klein, M. (Hg.): Sport und Körper. Reinbeck, 1984
- Averill, J. / Nunley, E.: Die Entdeckung der Gefühle. Ursprung und Entwicklung unserer Emotionen. Hamburg, 1993
- Axt, P.: Schöpfe Kraft aus der Natur. Erfahrungen mit dem Survival-Training. Mit einfachen Anwendungsbeispielen. Regensburg 1984
- Bacon, S.: Die Macht der Metaphern (übersetzt von Schödlbauer, C.)
- Balint, M.: Angstlust und Regression. Stuttgart 1960, 2009
- Baumgartner, W.: Erlebnispädagogische Medien im gezielten Einsatz. Eine Wirkungsanalyse ausgewählter Natursportarten. In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik, (16.Jg.), 4 / 1996, S. 16-60
- Bauer, H.G.: Erlebnis- und Abenteuerpädagogik. Eine Entwicklungsskizze, München 2001
- Baur, Brettschneider: Sport im Alltag von Jugendlichen. Sportwissenschaftliche und sozialwissenschaftliche Beiträge, Schorndorf 1989
- Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt, 1986
- Becker, P.: Auf der Suche nach dem Paradies – zur aktuellen Attraktivität von Erlebnis und Abenteuer. In: Pawelke, R.: Neue Sportkultur. Lichtenau, 1995
- Bedacht, A. / Dewald, W. / Heckmair, B. / Michl, W. / Weis, K. (Hg.): Erlebnispädagogik – Mode, Methode oder mehr? Tagungsdokumentation des Forums Erlebnispädagogik. München, 1992
- Benesch / Cremerius / Dorsch / Mossau (Hg.): Psychologie- Lesebuch. Frankfurt, 1990
- Bette, K.H.: Körperspuren. Zur Semantik und Paradoxie moderner Körperlichkeit. Berlin / New York 1989
- Ders.: Kultobjekt Körper. In: Horak / Penz (Hg.): Sport: Kult & Kommerz. Wien, 1992, S. 113-137
- Bielefeld, J.: Körpererfahrung. Grundlagen menschlichen Bewegungsverhaltens. Hogrefe 1986
- Binswanger, L.: Vom anthropologischen Sinn der Verstiegtheit und über die manische Lebensform. In: Ausgewählte Vorträge und Aufsätze, Band II, Bern, 1955
- Bleistein, R.: Therapie der Langeweile. Frankfurt, 1973
- Bohnsack, F. / Leber, S. (Hg.): Sozial-Erziehung im Sozial-Verfall. Grundlagen,

- Kontroversen, Wege. Weinheim und Basel, 1996
- Bolen, J.: Götter in jedem Mann. Basel 1994
- Bolterauer, L.: Die Macht der Begeisterung, Fanatismus und Enthusiasmus in tiefenpsychologischer Sicht. Tübingen, 1989
- Bowles, S.: Erlebnispädagogik und Erfahrungslernen im heutigen Europa.  
In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik, 4 / 1997 (17. Jg.)
- Brake, M.: Soziologie der jugendlichen Subkulturen. Frankfurt / New York 1981
- Brandl-Bredenbeck, P.: Sport und jugendliches Körperkapital. Eine kulturvergleichende Untersuchung am Beispiel Deutschland und der USA. Aachen 1999
- Brandt, T.: Medikamentöse und physikalische Therapie des Schwindels und der Ataxie. IN: Neurologische Psychiatrie. Stuttgart, 1981, S. 88-100
- Breton, D.le: Lust am Risiko. München, 1995
- Brettschneider, W.D. / Bauer, J. / Bräutigam, M. (Hg.): Sport im Alltag von Jugendlichen. Schorndorf, 1989
- Brönnle, S.: Landschaften der Seele. Von mystischen Orten, heiligen Stätten und uralten Kulturen. München, 1994
- Ders.: Die Kraft des Ortes. Die Energie der Erde erspüren, erkennen und nutzen. Niedernhausen, 1998
- Buchkremer, H.: Ehrgeiz. Stuttgart / Berlin / Köln / Mainz, 1972
- Buchkremer / Bitz: Home Adventurus. In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik, Lüneburg, 8 / 9 - 1990
- Ders.: Heil- und Sozialpädagogische (KON)TEXTE. Mainz, 1991
- Ders.: Handbuch Sozialpädagogik. Ein Leitfaden in der sozialen Arbeit. Darmstadt, 1995, 2009
- Buchmann, L.: Die Lust an der Angst. In: „PM“ Peter Moosleitners Magazin. 9 / 1992
- Buford, B.: Geil auf Gewalt. München, 1992
- BUND: Freizeit fatal. BUND-Landesverband Nordrhein-Westfalen. 1991
- Capra, F.: Wendezeit. Bausteine für ein neues Weltbild. München 1985
- Castaneda, C.: Die Reise nach Ixtlan. Frankfurt 1976
- Clarke, J. / Hall, S./ Jefferson, J. / Roberts, B.: Subkulturen, Kulturen und Klasse. Jugendkultur als Widerstand. Frankfurt /M., 1979, S. 39-131
- Csikszentmihalyi, M.: Jenseits von Angst und Langeweile. Stuttgart, 1978
- Ders.: Das Flow-Erlebnis. Stuttgart, 1987
- Ders.: Flow. Das Geheimnis des Glücks. Stuttgart, 1993
- Ders.: Das Flow-Erleben. Eine Untersuchung. In: e&l, 5 / 1996
- Ders.: Das Leben ist kurz. Mach´ was draus!  
In: Psychologie heute, 2 / 1999
- Cube, F.v.: Gefährliche Sicherheit. München, 1990
- Ders.: Fordern statt verwöhnen. Die Erkenntnisse der Verhaltensbiologie in Erziehung und Führung. München, 1997
- Diem, C.: Wesen und Lehre des Sports. Berlin / Frankfurt 1949
- Digel, H.: Wettkampfsport. Wege zu einer besseren Praxis. Aachen 1991
- Dittrich, A.: Ätiologie-unabhängige Strukturen veränderter Wachbewusstseinszustände: Ergebnisse empirischer Untersuchungen über Halluzinogene I und II. Berlin 1996
- Dolch, J.: Die Erziehung und die Zeit. In: Zeitschrift für Pädagogik. 10/1964
- Dorsch, H.: Psychologisches Wörterbuch, Bern 1991 (11)
- Dräger, H.: Erlebnis als unmittelbarer Weg der Führung. Perversion des Erlebens in der NS-Zeit. In: Homfeldt, H.G. (Hg.):

- Erlebnispädagogik. Hohengehren, 1993
- Duerr, H.P.: Der Mythos vom Zivilisationsprozeß. Berlin 2000
- Ehmann, H.: FunSport. München, 1999
- Eicke, U. / Eicke, W.: Aggressiv, phantasiearm, träge: Die Medienkinder.  
In: Psychologie heute. 4 / 1994
- Elias, N. / Dunning, E.: The Quest for Excitement .- Sport and Leisure in the Civilizing Process. New York, 1986
- Ernst, H.: Die Weisheit des Körpers. Kräfte der Selbstheilung. München 1995
- Ertel, H.: Jedes Kind ist begabt. Düsseldorf 1995
- Ewald, T.: Kritisches zur Erlebnispädagogik. Die geschichtlichen Wurzeln gegenwärtiger Irrationalismen. In: Deutsche Jugend, 1989 (12), S. 536-541
- Falksohn, R.: Urlaub bleibt wichtig. In: Der SPIEGEL spezial: „Urlaub total“. 2 / 1997
- Feichtinger, B.: Mens desiderii aestuabat in frigido corpore. Zur Ambivalenz asketischer Körperkonzepte der Spätantike.  
In: Funk, J. / Brück, C.: Körper-Konzepte. Tübingen, 1999
- Fischer, K.: Entwicklungstheoretische Perspektiven der Motologie des Kindesalter. Schorndorf, 1996
- Fischer, K./ Knab E. / Behrens M.: Bewegung in Bildung und Gesundheit. 50 Jahre Psychomotorik in Deutschland. Lemgo, 2006
- Fischer, K.: Einführung in die Psychomotorik. Stuttgart 2009
- Fischer, T.: Erlebnispädagogik. Das Erlebnis in der Schule. Frankfurt 1999
- Flitner, A.: Pädagogische „Zeit“- Gedanken; in: „Pädagogik“, 3 / 2001, S. 8-12
- Flosdorf, P.: Handbuch der Heimerziehung. Frankfurt 1999
- Foster, S. / Little, M.: Vision Quest. Sinnsuche und Selbstheilung in der Wildnis. Braunschweig, 1994
- Frankl, V.: Psychotherapie für den Laien. Rundfunkvorträge über Seelenheilkunde. Freiburg / Basel / Wien, 1977
- Ders.: Der leidende Mensch. Anthropologische Grundlagen der Psychotherapie. München / Zürich, 1990
- Ders.: Der Wille zum Sinn. Bern 2005
- Freud, S.: Grundwerke, Band 8, Frankfurt, 1949
- Friese, P. Kurt Hahn, Leben und Werk eines umstrittenen Pädagogen. Bremerhaven 2000
- Fröhlich, W.D.: Wörterbuch Psychologie. München 2000
- Fromm, E.: Anatomie der menschlichen Destruktivität. Reinbeck, 1974
- Fuller, P.: Die Champions: Psychoanalyse des Spitzensportlers. Frankfurt, 1987
- Funke, J.: Sportunterricht als Körpererfahrung. Reinbeck 1991
- Gallwey, T.: Tennis. Das innere Spiel. München 1993
- Galuske, M.: Methoden der Sozialen Arbeit. Weinheim 2009
- Gass, M.: Metaphorisches Lernen in therapeutisch orientierten erlebnispädagogischen Programmen. Teil 1 . (übersetzt von Schad, N.)  
In: e&l, 1 / 1995, S. 7-14
- Gass, M. / Goldmann, K. / Priest, S.: Constructing Effective Corporate Adventure Training Programs, In: The Journal of Experiential Education. 5 / 1992
- Gennep, A.v.: Übergangsriten. Frankfurt 1960
- Gessler, W.: Extremsport. In: PM-Perspektive; Lust auf Abenteuer. 1999
- Gilsdorf, R. / Volkert, K. (Hg.): Abenteuer Schule. Alling 1999
- Ders. : Spuren hinterlassen, Augsburg 1990
- Glogauer, W.: Die neuen Medien machen uns krank. Weinheim 1999

- Grill, H.: Der Archai und der Weg in die Berge: Eine spirituell-praktische Anleitung in der Ergründung der Wesensnatur des Berges. Für Wanderer, Kletterer und ... die die tiefere Seite des Bergsteigens suchen . Vaihingen 2002
- Grupe, O.: Sport als Kultur, Osnabrück 1967
- Guggenbühl, A.: Angst- Chance oder göttliches Ärgernis? In: Giegerich: Grauen. Frankfurt, 1996
- Häsing / Stubenrauch / Ziehe (Hg.): Narziß – ein neuer Sozialisationstypus? Bensheim 1979
- Hahn, K.: Bürgersinn. In: Die Sammlung (Göttingen). 2.Jg. ) 9 / 1947, S. 497-501
- Ders.: Erziehung zur Verantwortung. Reden und Aufsätze. Stuttgart, 1954
- Ders.: Erziehung und die Krise der Demokratie. Festvortrag anlässlich der Verleihung des Freiherr-von-Stein-Preises 1962. Hamburg 1962, S. 19-44
- Halberschmidt, T.: Skifahr´n Nebensache; in: Unicum (19.Jg.) 4 / 2001
- Hallowell / Raley: Zwanghaft zerstreut. ADD – Die Unfähigkeit, aufmerksam zu sein. Reinbeck, 1998
- Harder, B.: Körperkult. Die neue Religion. In: Weltbild. 15 / 1998
- Hartmann, H.A.: The Thrilling Fields, oder: Bis an´s Ende und dann noch weiter. Über extreme Outdoor-Activities. In: Hartmann, H.A. / Haubl, R. (Hg.): Freizeit in der Erlebnisgesellschaft. Opladen 1996, S. 67-94
- Haubl, R.: Des Kaisers neue Kleider? Struktur und Dynamik der Erlebnisgesellschaft. In: Allmer, H. / Schulz, N. (Hg.): Erlebnissport – Erlebnis Sport, St. Augustin 1998
- Heckmair / Michl: Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik. München 2004, 2008
- Hehlmann, W.: Wörterbuch der Pädagogik, Kröner 2000 (14)
- Heintel, P.: Innehalten. Gegen die Beschleunigung - für eine andere Zeitkultur. Freiburg 2000
- Helfferich, C.: Jugend, Körper und Geschlecht. Opladen 1994
- Hentig, H.v.: Bewährung. Von der nützlichen Erfahrung nützlich zu sein. Heidelberg, 2007
- Hentig, H.v.: Kurt Hahn und die Pädagogik. In: Röhrs, H. (Hg.): Bildung als Wagnis und Bewährung. Heidelberg, 1966, S. 41-82
- Herrigel, E.: Zen in der Kunst des Bogenschießens. Weilheim, 1948
- Hilgers, M.: Schamanen oder „Local Heroes“?; In: „Umwelterziehung“, 3 / 1995, S. 19-22
- Hillman, J.: Die Welt des Mars. Über die Liebe zum Krieg und im Krieg. In: Guggenbühl / Kunz: Das Schreckliche. Zürich 1990
- Hoetzel, A.: L´Homme Machine. In: Becker, P. (Hg.): Sport und Höchstleistung, Reinbek, 1987
- Höhn, Vogelsang: Techno als Design. Frankfurt 2004
- Hofstätter, P.: Psychologie. Fischer-Lexikon. Frankfurt 1972
- Hole, G.: Fanatismus. Der Drang zum Extremen und seine psychologischen Wurzeln. Freiburg, 1995
- Homfeldt; H.G.: Erlebnispädagogik. Geschichtliches. Räume. Facetten. Kritisches. Hohengehren, 1993
- Honneth, A.: Ästhetisierung der Lebenswelt. In: Merkur, 1992 (46), S. 522-527
- Hoppe, R: Es war eine Prinzessin. In: Der SPIEGEL spezial: Kinder Kinder.
- Horak, R. / Penz, D. (Hg.): Sport: Kult & Kommerz. Wien 1992
- Hortleder, G. / Gebauer; G. (Hg.): Sport- Eros- Tod. Frankfurt, 1986
- Huber, A.: Stichwort: Angst. München, 1995
- Hufenus, H.P.: Weiterbildung Erlebnispädagogik und Outdoor-Lernen.

- In: e&l, 3-4 / 1996 (2), S. 93-96
- Ders.: Die Wildnisschule. In: e&l, 5 / 1996, S. 151-152
- Ders.: Handbuch für Outdoor Guides. Augsburg 2001
- James, W.: The Principles of Psychology. New York, 1950
- Jarochoowski-Lesch: „Die `Flow-Legende´. In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik, 20.Jg. (2000), H.10, 72 ff.
- Jax, K.: Die Lehre vom ökologischen Gleichgewicht ist überholt; in: Bilder der Wissenschaft. 6 / 1998, S. 56-59
- Jens, T.: Der Baron auf den Bäumen; in: e&l, 5 / 2000, S. 12-13
- Jester, P.: Gefallene Helden; in: „GEO Wissen“ (Nr. 26), 3 / 2001, S. 111 f.
- Johnson, R.A.: Ekstase. Eine Psychologie der Lebenskunst. München, 1991
- Jung, C.G.: Der Mensch und seine Symbole. Mannheim 2009
- Ders.: Gesammelte Werke, 20 Bände. Düsseldorf 1995
- Kamper, D., Wulf, C.: Die Wiederkehr des Körpers . Frankfurt 1982
- Kast, V.: Freude, Inspiration, Hoffnung. Solothurn, 1991
- Kerenyi, K.: Dionysos: Urbild des unzerstörbaren Lebens. Wien, 1976
- Kiphard, E.J.: Ungewöhnliche Bewegungserlebnisse als Nervenkitzel und Abenteuer. In: R. Pawelke (Hg.): Neue Sportkultur. Lichtenau, 1995
- Klein, M.: Körper. In: Eberspächer, H. (Hg.): Handlexikon Sportwissenschaft, Reinbek 1987
- Ders.: Körper und Sport bei Jugendlichen in sozial deprivierten Lebenslagen. In: Brettschneider / Bauer / Bräutigam (Hg.): Sport im Alltag von Jugendlichen. Schorndorf, 1989, S. 179-219
- Kölsch, H. / Wagner, F.-J.: Erlebnispädagogik in Aktion. Lernen im Handlungsfeld Natur. Neuwied, 1998
- Köppers, A.: Bungee-Springen. Aachen, 1993
- Kohut, H.: Narzissmus. Frankfurt, 1971
- Ders.: Narzissmus: Eine Theorie der psychoanalytischen Behandlung narzißtischer Persönlichkeitsstörungen. Frankfurt, 2007
- Kowal-Summek, L.: Zur Systematik des erziehungswissenschaftlichen Denkens im Werk von Sigmund Freud . Pfaffenweiler 1997
- Kovel, J.: Kritischer Leitfaden der Psychotherapie. Frankfurt, 1977
- Krafeld, H.: Geschichte der Jugendarbeit. Weinheim, 1984
- Krakauer, J.: In eisige Höhen: Das Drama am Mount Everest. München 2000, 2009
- Krech, Crutchfield u.a.: Grundlagen der Psychologie. Weinheim, 1992
- Kreft, D. / Mielenz, I.: Wörterbuch Soziale Arbeit. Weinheim 1996
- Kreszmeier, A.H. / Hufenus H.P.: Von kalten Füßen in der Kirche. Interview. In: e&l, 2 / 1999, S. 14-18
- Ders.: Wagnisse des Lernens. Aus der Praxis der kreativ-rituellen Prozessgestaltung. Bern / Stuttgart / Wien 2000
- Kretschmer, E.: Körperbau und Charakter. Berlin / Göttingen / Heidelberg, 1951
- Krippendorf, J.: Die Ferienmenschen. Für ein neues Verständnis von Freizeit und Reisen. Schwäbisch Hall, 1984
- Krug, W.: Geheime Botschaften im Erlebnis. Natursportliches Handeln und pädagogische Absicht. In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik. 2 / 2000, S. 7-12
- Lagarde, P.de: Deutsche Schriften. Göttingen, 1886 (4)
- Lang, T.: Kinder brauchen Abenteuer. München 1995
- Langenhorst, B.: Wenn der Berg ruft; in: e&l 2 / 1999, S. 4-7
- Lasch, C.: Das Zeitalter des Narzissmus, München, 1980

- Leibold, G.: Angst und Panik meistern. Hilfe zur Selbsthilfe. Düsseldorf, 1997
- Lempp, R.: Die Kinder, der Krieg und die Angst (Vorwort). Ravensburg, 1991
- Lenk, H.: Leistungssport. Ideologie oder Mythos? Stuttgart, 1972
- Ders.: Die achte Kunst. Leistungssport – Breitensport. Osnabrück, 1985
- Levinson, D.: Der autoritäre Charakter. Stuttgart 1969
- Levitt, E.: Die Psychologie der Angst. Stuttgart, 1971
- Löw, M.: Einheitsphantasmen und zerstückelte Leiber. Offene und geschlossene Körpervorstellungen. In: Homfeld, H. (Hg.): Sozialer Brennpunkt „Körper“. Hohengehren 1999
- Ders.: Das Konzept des Elementaren Naturerlebens; in: e&l, 5 / 2000, S. 4-9
- Lowen, A.: Lust. Der Weg zum kreativen Leben. München, 1970
- Ders.: Narzissmus. Die Verleugnung des wahren Selbst. München, 1983
- Lovelock, J.: Gaia: Die Erde ist ein Lebewesen. Anatomie und Physiologie des Organismus Erde. München 1996
- Loynes, C.: Es war einmal... In: e&l, 6 / 1998
- Lüders, M.: Zeit, Subjektivität und Bildung. Die Bedeutung des Zeitbegriffs für die Pädagogik. Weinheim 1995
- Maslow, A.: Psychologie des Seins. Ein Entwurf. New York, 1968
- Matthaei, O.E.: Die Feuerprobe- Eine Jungen- Initiationswoche. In: e&l, 3-4, 1996
- Meinberg, E.: Kostenlose Lieferung möglich. Die Moral im Sport. Bausteine einer neuen Sportethik. Aachen 1991
- Ders.: Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft. Darmstadt 1988
- Messner, R.: Reinhold Messners Lesebuch. München, 1985
- Meueler, C.: Auf Montage im Techno-Land. In: Spokk (Hg.): Kursbuch Jugendkultur. Mannheim 1997, S. 243-250
- Meyer-Abich, K.: Praktische Naturphilosophie. Erinnerungen an einen vergessenen Traum. München 1997
- Meyer-Larsen: Erben erster Klasse. In: Der SPIEGEL spezial: Urlaub total. 2´ 1997
- Michalsky, M.: „Mörderischer Lauf“; in: SPIEGEL 49 / 2000, S. 204
- Michl, W.: Über riskante Wahrheiten und wahre Risiken – Gedanke zur Erlebnispädagogik. In: Stüwe, G. / Dilcher, R. (Hg.): „Tatort“ Erlebnispädagogik. Frankfurt, 1998
- Miller, A.: Das Drama des begabten Kindes und die Suche nach dem wahren Selbst. Frankfurt, 1983
- Milz, H.: Mit Kopf, Hand, Fuss, Bauch und Herz. München 1994
- 
- Minster, K.: Viktor Frankl. Ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik? Lüneburg, 1991
- Mock, M.: Vier Schritte der optimalen Erfahrung – praxisorientierte Anmerkungen zu den Grundlagen erlebnispädagogischen Lernens. In: Stüwe, G./ Dilcher, R. (Hg.): „Tatort“ Erlebnispädagogik. Frankfurt, 1998
- Moegling, K. : Zeitgemäßer Sportunterricht. Dortmund 1997
- Mohr, R.: Zimt-Ravioli in der Turboküche; in: Der SPIEGEL, 13 / 2002, S. 182-184
- Mrazek, J. / Rittner, V.: Wunschobjekt Körper; in: „Psychologie heute“, 12 / 1986, S. 62 ff.
- Muff, A.: Der Konflikt zwischen Nutzung und Schutz der Natur; in: Zeitschrift für Erlebnispädagogik (18.Jg.) 3,4 /1998, S. 39-56
- Murphy, M. White, R.: PSI im Sport. München 1985
- Nadolny, S.: Die Entdeckung der Langsamkeit. München 1993, 2010
- Nahrstedt, W./ Brinkmann, D. / Theile, H. / Rökken, G.: Lernort Erlebnisswelt. Neue Formen informeller Bildung in der Wissensgesellschaft. Bielefeld 2002
- Nasser, D.: Erlebnispädagogik in Nordamerika: Eine Darstellung am Beispiel Project



- Adventure. Das reformpädagogische Modell und seine grundlegende Bedeutung. Lüneburg, 1993
- Nerlich, M.: Abenteuer oder das verlorene Selbstverständnis der Moderne. Hamburg 1997
- Neubert, W.: Der Erlebnis in der Pädagogik. Göttingen, 1925
- Neumann, P.: Das Wagnis im Sport. Forum Sportwissenschaft. Schorndorf, 1999
- Nietzsche, F.: Die Geburt der Tragödie aus dem Geiste der Musik. Stuttgart, 1953
- Ders.: Werke in 12 Bänden. Band II. Stuttgart 1964
- Niklasch, G.: Erlebnisraum Höhle. In: e&l, 2-3 / 1993
- Nohl, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt 1970
- Oelkers, J.: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim / München, 1989
- Ders.: Erlebnis als Erziehung oder Erziehung als Erlebnis?. In: Paffrath, F. (Hg.): Zu neuen Ufern. Alling, 1998
- Ders.: Erlebnispädagogik. Ursprünge und Entwicklungen. In: Homfeldt, H.G. (Hg.): Erlebnispädagogik. Hohengehren, 1993
- Opaschowski, H.W.: Wir schaffen Gleichgültigkeit. In: Psychologie heute, 4 / 1994
- Ders.: Freizeitökonomie: Marketing von Erlebniswelten. Opladen, 1995
- Paffrath, F.H. / Salzmann, A. / Scholz, M. (Hg.): Wissenschaftliche Forschung in der Erlebnispädagogik. Augsburg 1999
- Paffrath, F.H.: Perspektiven zur Weiterentwicklung der Erlebnispädagogik. Schwerpunkte: Ethik und Evaluierung, Augsburg 2004
- Ders. (Hg.): Hemmungslos erleben? Ein Tagungsreader. Augsburg 2004
- Pauser, W.: Der „amerikanische Körper“ oder: Die narzisstische Mobilmachung des Erdenrestes. In: Horak / Penz (Hg.): Sport: Kult und Kommerz. Wien 1992, S. 139-155
- Pawelke, R. (Hg.): Neue Sportkultur. Von der Alternativen Bewegungskultur zur Neuen Sportkultur. Neue Wege in Sport, Spiel, Tanz und Theater. Lichtenau 1995
- Pearson, C.: Der Held in uns. München 1993
- Penke, R.: Gedanken zur theoretischen Fundierung einer Erlebnispädagogik – oder: Was kann die Erlebnispädagogik von der Sportwissenschaft lernen? In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik, 3 / 1999 (19.Jg.)
- Petzold, H.: Die neuen Körpertherapien. Paderborn 1991
- Jean Piaget: Die Bildung des Zeitbegriffs beim Kind. Zürich 1955
- Pielorz, A.: Werte und Wege der Erlebnispädagogik. Schule Schloß Salem. Neuwied / Kriftel / Berlin, 1991
- Plöhn, I.: Flow-Erlebnisse in der Erlebnispädagogik. Ursprung und Konsequenz. In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik. 3-4 / 1998
- Ders.: Flow - Erleben unter Wasser: Tauchen als archaisches Erlebnis. In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik. 5-6 / 1998
- Popcorn, F.: Der Popcorn-Report. Trends für die Zukunft. Stuttgart, 1992
- Popp, R./ Schüll, E.: Zukunftsforschung und Zukunftsgestaltung: Beiträge aus Wissenschaft und Praxis (Zukunft und Forschung); Berlin, 2008
- Pöggeler, F.: Jugendtourismus zwischen Erziehung und Kommerz. Detmold 1989
- Postman, N.: Wir amüsieren uns zu Tode. Frankfurt, 1985
- Priest, S.: Experiential Education. Foundations und future Directions. In: Paffrath, H. (Hg.): Zu neuen Ufern. Alling, 1998

- Rattner, J.: Menschenkenntnis durch Charakterkunde. Hamburg, 1983
- Raue, P.J.: Mit Sport durch die Freizeit zappen. In: „Politische Zeitung“, 6 / 1998
- Reble, A.: Geschichte der Pädagogik. Klett-Cotta, 1989
- Reiners, A.: Praktische Erlebnispädagogik. Augsburg, 1995, 2007
- Reinhold, G.: Pädagogik-Lexikon. Oldenbourg 1998
- Revers, J.W.: Die Psychologie der Langeweile. Meisenheim, 1949
- Rheinberg, E.: Flow-Erleben. Freude am riskanten Sport und andere „unvernünftige“ Motivationen. In: Heckhausen / Kuhl, J. (Hg.): Motivation, Volition und Handlung. Göttingen, 1996, S. 101-118
- Richter, H.E.: Umgang mit Angst. Hamburg, 1992
- Riggers, J.: Der Bundesverband Segeln - Pädagogik - Therapie e.V.: Berichte - Selbstdarstellungen - Dokumente, Lüneburg 1990
- Rittner, V.: Sport in der Erlebnisgesellschaft. In: Allmer, H. / Schulz, N. (Hg.): Erlebnissport – Erlebnis Sport. St. Augustin, 1998, S. 36
- Ders.: Körper und Identität. In: Homfeldt, H.G. (Hg.): Sozialer Brennpunkt Körper. Hohengehren 1999
- Ders.: Sind Extremsportarten todessüchtig? In „PM – Perspektive“: Lust auf Abenteuer. 1999
- Rittner, V. / Mrazek, J.: Neues Glück aus dem Körper. In: Psychologie heute. (11), 1986, S. 54-63
- Röhrs, H.: Bildung als Wagnis und Bewährung. Heidelberg, 1966
- Ders.: Die Schulen der Reformpädagogik heute. Handbuch reformpädagogischer Schulideen und Schulwirklichkeit. Cornelsen, 1983, 1994
- Rose, L.: Weibliches Körperkapital Schönheit. In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik (12. Jg.), 1993, S. 3-11
- Rousseau, J. J.: Emil oder über die Erziehung. Paderborn 1975 (3)
- Royer, H.P.: Nur wer loslässt, wird gehalten. Christuszentrierte Erlebnispädagogik. Holzgerlingen 2003
- Rudin, J. : Fanatismus, Ein psychologischer Ansatz, Olten/Freiburg 1965
- Sachon, W.: Vision Quest. Ein Übergangsritus in der Natur. In: e&l, 3-4 / 1999
- Sacks, O.: Der Tag, an dem mein Bein fortging. Frankfurt, 2008
- Ders.: Der Mann, der seine Frau mit einem Hut verwechselte. Frankfurt, 2009
- Schad, N. / Michl, W. (Hg.): Outdoor-Training. Personal- und Organisationsentwicklung zwischen Flipchart und Bergseil. Neuwied 2002
- Scharrelmann, H.: Erlebte Pädagogik. Gesammelte Aufsätze und Unterrichtsproben. Hamburg / Berlin 1912
- Scheibe, W.: Die reformpädagogische Bewegung: Eine einführende Darstellung, Weinheim 1969, 1999
- Schlattmann / Hackfort: Wechselbeziehungen bei psychischen und physischen Beanspruchungen, Berlin 1991
- Schlehufer A., Kreuzinger, S.: Natur Erlebnis Ferien: Handbuch für die Gestaltung umweltpädagogischer Kinder- und Jugendfreizeiten . Augsburg 2010
- Schleske, W.: Abenteuer – Wagnis – Risiko als Motivationsreize für Erlebnissport. In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik. 12 / 1996 (16. Jg.). S. 4 -14
- Schmidbauer, W.: Alles oder Nichts. Über die Destruktivität von Idealen. Hamburg, 1980
- Schmidbauer: Der hysterische Mann. Eine PsychoAnalyse. München, 1999
- Ders.: Jetzt haben, später zahlen. Die seelischen Folgen der Konsumgesellschaft. Reinbeck, 1995

- Schneider, K. / Rheinberg, F. (1996): Erlebnissuche und Risikomotivation.  
In: Amelang, M. (Hg.): Temperaments- und  
Persönlichkeitsunterschiede. Band III. Göttingen, 1994, S. 407-439
- Schödlbauer, C.: Metaphern. Ein Beitrag zur erlebnispädagogischen Methodik, Ethik  
und Ästhetik. In: e&l, 3,4 / 1997, S. 39-44
- Ders.: Am Puls der Zeit –Zwischen Erlebnishunger und Naturentfremdung;  
in: e&l, 3,4 / 1999, S.36-41
- Ders.: Metaphorisches Lernen in erlebnispädagogischen Szenarien. Eine  
Untersuchung über handlungsorientierte Lehr-Lern-Prozesse.  
Hamburg 2000
- Schott, T.: Kritik der Erlebnispädagogik, Frankfurt 2003
- Schramm, M.: Lauffeuer: Das Lauf-Buch für Körper, Seele und Geist, Berlin, 2006
- Schultz-Hencke, H.: Der gehemmte Mensch. Stuttgart 1940
- Schulze, G.: "Ich will alles und das jetzt!" Interview mit C. Schnitzer.  
In: Audimax 10 / 2000, S. 14 ff.
- Ders.: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart, Frankfurt 1993
- Schwarz, K.: Die Kurzschulen Kurt Hahns. Ihre pädagogische Theorie und Praxis.  
Ratingen, 1968
- Schwertfeger / Koch: Der Therapieführer. München 1989
- Schwieb, J.: Spiele des Körpers. Jugendsport zwischen Cyberspace und Streetstyle.  
Hamburg 1998
- Schwiersch, M.: "Da ist keine Stelle, die dich nicht sieht"; in: e&l, 5 / 1996, S. 136-139
- Ders.: Ist da was? Vom Hören wenn der Berg ruft. In: e&l, 5 / 1999, S. 27-29
- Semler, G.: Die Lust an der Angst. Dresden 1997
- Seydel, O.: Verschenkte Zeit; in: „Pädagogik“, 3 / 2001, S. 14-17
- Sheldrake, R.: Das schöpferische Universum: Die Theorie des morphogenetischen  
Feldes , Frankfurt 2009
- Shell-Studie: Jugend 1992. 4 Bände. Opladen 1992
- Shilling, C.: The Body – a social Theory. London 1993
- Siegl, C. / Vetter, W.: Hochseilgarten (High Ropes Course); in:  
Zeitschrift für Erlebnispädagogik (19.Jg.), 1 / 1999
- Skinner, B.F.: Walden 2. Communauté expérimentale, IN Press 2004
- Skowronek, H.: Lernen und Lernfähigkeit. Weinheim 1970
- Sommerfeld, P.: Erlebnispädagogisches Handeln. Ein Beitrag zur Erforschung  
konkreter pädagogischer Felder und ihrer Dynamik. Weinheim, 1993
- SPECTRUM: Lexikon der Psychologie, Heidelberg / Berlin 2001
- SPIEGEL, Der: Das Soziale löst sich auf. Nr. 3 / 1996
- Stewart, J.: Faster. London, 1972
- Stolze, I.: Eine Vision fürs Leben. Übergangs-Ritual für Jugendliche.  
In: esotera, 3 / 2000
- Story Dealer GbR: „Pädagogik als Erlebnis. Von Saurierjagden, Lachkrankheiten und  
anderen Realitäten.“; in: Zeitschrift für Erlebnispädagogik,  
(19.Jg.) 8 / 1999
- Strojec, P.: Landschaft, Naturerlebnis und die Umweltperspektiven des Kanusports;  
In: „Kanu-Sport“, 1993, S. 118-123
- Strotzka, H. (Hg.): Psychotherapie. München, 1975
- Thiele, J.: „Werd´ ich zum Augenblick sagen: verweile doch! Du bist so schön!  
Skeptische Rückfragen zum erlebnispädagogischen Boom.  
In: Allmer, H. / Schulz, N. (Hg.): Erlebnissport- Erlebnis Sport.  
St. Augustin 1998
- Thich Nhat Hanh: Jeden Augenblick genießen: Übungen zur Achtsamkeit .

Berlin 2009

- Thimm, K.: Supermarkt der Religionen. In: SPIEGEL 52/2000, S.124 ff.
- Thoreau, D.: Über die Pflicht zum Ungehorsam gegen den Staat. Zürich 1968
- Ders.: Walden oder Leben in den Wäldern. Zürich, 1971
- Tomlinson, J.: eXtreme-Sports . Das ultimative Buch. Augsburg 1997
- Trebels, A.: Zur Dialektik von Naturbeherrschung und Natursehnsucht.  
In: Zs „Sportpädagogik“ 3 / 1991, S. 25-28
- Trepl,L.: Ökologie als Heilslehre – Zum Naturbild der Umweltbewegung; in: Politische Ökologie 25, 1991, S. 39-45
- Treptow, R.: Virtual Body. In: Homfeld, H. (Hg. ): Sozialer Brennpunkt „Körper“. Hohengehren 1999
- Trommer, G.: Die Suche nach der Neuen Mitte; in : e&l, 5 / 2000, S. 14-21
- Uexkuell, J.v.: Der Sinn des Lebens . Frankfurt 1947
- Valery, P.: Cahiers (Übersetzt von Köhler, H.) Band 3, Frankfurt 1989
- Volkamer, M.: Von der Last mit der Lust im Schulsport: Probleme der Pädagogisierung des Sports, Schorndorf 1987
- Waldow, E. / Wilhelm, T.: Freizeit. Krise oder Chance? Stuttgart, 1996
- Weber, H. / Ziegenspeck, J.: Die deutschen Kurzschulen. Historischer Rückblick - gegenwärtige Situation - Perspektiven. Weinheim / Basel, 1983
- Weber, M.: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Berlin 1976
- Wedemeyer, B.: Körperkult als Lebenskonzept. In: Sarkowicz, H. (Hg.): Schneller, Höher, Weiter. Eine Geschichte des Sports. Frankfurt, 1996, S. 407-419
- Weltzien, D. v.: Praxisbuch der Rituale. München, 1997
- Wilhelm, T.: Neue Bewegungskultur – eine Chance für die Umweltbildung. In: Pawelke: Neue Sportkultur, Regensburg 1995
- Willis, P.E.: Spaß am Widerstand – Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt, 1979
- Wiswede, G.: Der „neue Konsument“ im Lichte des Wertewandels. In: Szallies / Wiswede (Hg.): Wertewandel und Konsum. Landsberg /Lech, 1990, S. 11-40
- Wittgenstein, O.G.: Sagen, hören, sehen. Fellbach 1975
- Zeihner, H.: Organisation von Raum und Zeit im Kinderalltag.  
In: Markefka, M./ Nauck,B. (Hg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied 1993
- Ziegenspeck, J., Freudenhammer, K., Kettenbach, G.: Der Bundesverband Segeln-Pädagogik – Therapie e.V.: Berichte – Selbstdarstellungen – Dokumente. Lüneburg, 1990
- Zillmann, D.: Connections between Sex und Aggression. Hillsdale / New York, 1984
- Zimmer, R., Völker, K., Schmidt, W.; Zweiter Deutscher Kinder-und Jugendsportbericht: Schwerpunkt: Kindheit. Schorndorf, 2009
- Zinnecker, J. / Molnar, P.: Lebensphase Jugend im historisch- interkulturellen Vergleich: Ungarn 1954 – Westdeutschland 1982. In: Ferchhoff, W. / Olk, T. (Hg.): Jugend im internationalen Vergleich. Weinheim / München. 1984, S. 181-206
- Zinnecker, J.: Die Versportung jugendlicher Körper. In: Brettschneider / Bauer / Bräutigam (Hg.): Sport im Alltag von Jugendlichen. Schorndorf, 1989
- Ders.: Sportives Kind und jugendliches Körperkapital. In: Neue Sammlung (30), 1990, S. 645-653
- Zöpfl, H.: Kleines Lexikon der Pädagogik und Didaktik, Auer 1986 (6)
- Zuckerman, M.: Reizhunger. Warum manche den Nervenkitzel brauchen.

In: Psychologie heute 5 (6), S. 15-21